

CARACTERIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE UNA DOCENTE DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA MARINA SEDE SAN GABRIEL, EN EL
MUNICIPIO DE SANTUARIO RISARALDA

James de Jesús Ramírez

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Educación
Maestría en Educación
2018

CARACTERIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE UNA DOCENTE DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA MARINA SEDE SAN GABRIEL, EN EL
MUNICIPIO DE SANTUARIO RISARALDA

Luz Stella Montoya Alzate
Asesora

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de
Magister en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Educación
Maestría en Educación
2018

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma de director de la tesis

Firma del Jurado

Agradecimientos

Al personal de docentes, adscritos a la prestigiosa y acreditada UTP y aquellos que, siendo de otra alma mater, nacionales y extranjeras, fueron un baluarte fundamental en la construcción del conocimiento.

A la profesora ORFA, por la manera acertada y coherente como dirige su práctica de aula y las orientaciones sobre la educación integral del individuo, como eje fundamental de una sociedad.

Jamás la olvidare.

Dedicatoria

A mi madre, quien en medio de las dificultades propias de la falta de recursos económicos, me enseñó el valor de la honestidad, insistiéndome que la mejor forma de salir adelante, era a través del estudio.

A mi hija LAUDYD ANDREA, gran mujer que ha sabido enfrentarse, exitosamente, a los retos y tempestades propias de los avatares de la vida, espero sea un faro que ilumine a JHON JAMES y MARIA CAMILA, los amo, espero lo mejor para los tres...! Adelante ¡

Tabla de contenido

Resumen.....	8
Abstract.....	10
Introducción	12
1. Planteamiento del problema.....	14
1.1. Objetivos.....	28
1.1.1 Objetivo general.....	28
1.1.2 Objetivos específicos	29
2. Marco teórico	30
2.1. Prácticas educativas	30
2.2. Modelos Pedagógicos	38
3. Metodología	66
3.1. Tipo de investigación.....	66
3.2. Unidad de análisis y de trabajo	66
3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	67
3.4. Procedimiento	68
4. Análisis e interpretación de los resultados	70
5. Conclusiones	88
Bibliografía	93
Anexos	98

Lista de Figuras

Figura. 1 Triangulo didáctico: Modelo socioconstructivista.....	43
Figura. 2 Triangulo didáctico: Modelo conductista	54
Figura. 3 Triangulo Didáctico: Modelo tradicional	58
Figura. 4 Diagrama comparativo, mediante el cual se establecen diferencias de las características modelos tradicional y socio constructivista, categorizando los roles del Profesor-Estudiante y Manejo del contenido.....	72
Figura. 5 Diagrama comparativo, mediante el cual se establecen diferencias de evaluación entre los modelos tradicionales y socio constructivista.....	84

Resumen

El presente trabajo investigativo tuvo como objetivo caracterizar la práctica educativa de una docente en su quehacer pedagógico y didáctico, ahora bien, el trabajo ahondó dentro de una mirada a la forma como se desarrolla la vida dentro del aula y su relación entre estudiantes y docente en el componente de escuela nueva, donde asisten 12 estudiantes entre los 7 y 12 años; la investigación fue de enfoque cualitativo, donde durante el trabajo de campo que se ejecutó en la Institución Educativa La Marina sede San Gabriel, en el municipio de Santuario Risaralda, se utilizó la observación y la video grabación, sin intervenir ni criticar los enfoques pedagógicos caracterizados.

En este sentido, dentro del trabajo se resaltó la forma, como se evidencio a través del análisis, que la docente no se enmarca en ningún modelo pedagógico, confirmando los estudios realizados por la UNESCO y la OEI, quienes establecen que el proceso de aprendizaje de niños y jóvenes tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes; es decir, la situación de los profesores en América Latina se marca por falencias de tipo personal, debilidades en la formación y condiciones de trabajo, más que por un déficit en la disponibilidad de profesores.

Iniciaremos un recorrido estructurado, que nos permitirá ir avanzando conforme a los objetivos propuestos, dentro de la investigación, se buscó ser lo más asertivo y claro posible en la caracterización de la práctica educativa, utilizando un lenguaje sencillo que estuviese al alcance del mas desprevenido lector, para su fácil entendimiento y discernimiento, en este sentido se acudió a reconocidos teóricos tradicionales y no tradicionales, así como a reconocidas

organizaciones cuyo objeto es la educación en el ámbito nacional e internacional, para tener mayores elementos de juicio que le permitieran tener fundamentos más amplios, objetividad, razonabilidad y coherencia al presente trabajo.

Esperando haber contribuido en parte, para que los avances que, en materia de educación se requieren, estén investigados, documentados y socializados, lo cual, por lógica hará más asertivas y objetivas las acciones en este tema de tanta trascendencia en una sociedad, que a todos nos debe incluir.

Palabras claves: Prácticas pedagógicas, caracterización, modelos pedagógicos, docente, escuela nueva, estudiantes, constructivismo, tradicionalismo, inclusión.

Abstract

This research, which seeks to characterize the educational practice of a teacher, is a look at the way classroom life is developed between students and teachers within the new school component, where twelve children between the ages of 7 and 12 attend; Of a qualitative approach, during the field work that was carried out at the Educational Institution La Marina, San Gabriel, in the municipality of Santuario Risaralda, the observation was applied, without intervening or criticizing the pedagogical approaches characterized, whose evidence was collected in phonoptic images Captured with video camera, as an instrument of observation and analysis.

The highlight of the research was the way in which it was evidenced through the analysis that the teacher does not fit into any pedagogical model, confirming the studies carried out by UNESCO and OEI, in the sense that one of the elements that most affects In the learning process of children and young people has to do with what they believe, can and are willing to do teachers, And that the situation of teachers in Latin America is marked by personal shortcomings, weaknesses in training and working conditions, rather than by a shortage of teachers.

We will start a structured tour, which will allow us to progress according to the proposed objectives, the researcher sought to be as assertive and clear as possible in the characterization of educational practice, using a simple language that was within reach of the most unsuspecting reader, for its easy understanding and discernment, should go to recognized traditional and non-traditional theorists, as well as recognized organizations whose purpose is education in the national and international, to have greater elements of judgment that would allow it to have a greater foundation, objectivity, reasonableness and coherence to the present work.

Hoping to have contributed in part, so that the advances that, in the matter of education are required, are investigated, documented and socialized, which, logically will make more assertive and objective actions on this issue, of such importance in a society, that He must include us all.

Keywords: Pedagogical practices, characterization, pedagogical models, teaching, new school, students, constructivism, traditionalism, inclusion.

Introducción

Es innegable que cuando se habla de educación, no se puede desconocer la existencia de una cantidad de modelos y enfoques pedagógicos que rigen no solo la educación, sino también las prácticas educativas de cada uno de los docentes, enfoques, teorías y modelos que posibilitan la orientación de los profesores que, además, son los que permiten la interacción entre estudiantes y docentes y que, según la forma en la que este y otros factores dentro de las aulas se den, determinan el tipo de práctica educativa que utiliza el docente.

En el presente trabajo de investigación se caracterizó la práctica docente de una maestra de básica primaria de una zona rural del departamento de Risaralda, donde la estrategia metodológica que permea la forma de enseñanza y aprendizaje es el modelo de escuela nueva. La caracterización de la práctica de la docente pasa por un recorrido teórico de los modelos y enfoques teóricos, al observar a la docente, se evidencia una serie de situaciones que permiten identificar el y/o los modelos pedagógicos, que hacen parte de esas situaciones de aula, donde, por lógica, interactúan profesor-estudiante para finalmente hacer una descripción e interpretación de lo observado frente a la teoría ya mencionada.

Se trata entonces de una propuesta, que, basada en la observación, sin criticar ni intervenir en la práctica de aula, busca identificar en la docente el tipo de prácticas pedagógicas desarrolladas, y para esto se hace un recorrido lógico descriptivo de los momentos más relevantes que se presentan al interior de la misma.

Este documento responde entonces a las exigencias de un trabajo de investigación, presentando sus componentes teóricos, metodológicos, y rigurosidades técnicas, así que, al

enfrentarse a la lectura del mismo, se encontrará el consolidado arrojado de un ejercicio investigativo en el cuál, luego del planteamiento del problema, se proyectaron unos objetivos a alcanzar, se encontrará la revisión de antecedentes, el fundamento teórico y la ruta metodológica, finalmente se explicitará la forma de recolección de la información y el análisis de la misma, cerrando con unas conclusiones y recomendaciones, propias del investigador, quien luego de agotar el proceso, tiene la información, la pedagogía y el acervo probatorio para realizar las mismas.

1. Planteamiento del problema

Innumerables tipos de prácticas educativas son desarrolladas a diario en las aulas de clase por los docentes, algunas de estas tal vez son abordadas sin el docente ser totalmente consciente de cuál es su práctica educativa y que busca con el desarrollo específico de esta y no de otra.

Es importante resaltar que la formación docente es un factor determinante en la apropiación y la adaptación de las prácticas educativas de cada docente en su institución y que hasta el momento, esa formación se encuentra dando un cambio radical, asumiendo enfoques pedagógicos como el constructivismo y el socio constructivismo con sus dos grandes exponentes Piaget y Vigotsky; los cuales con sus aportes acerca de la forma más pertinente de enseñar y aprender, han permitido también poder tener puntos de referencia diversos para el planteamiento de prácticas pedagógicas más significativas y contextualizadas, como lo plantea la UNESCO (2014) “La situación de los docentes en América Latina y el Caribe está marcada principalmente por debilidades en la formación y sus condiciones de trabajo, más que por un déficit en la disponibilidad de profesores, como ocurre en otros continentes” (p. 4).

Con respecto a los países de bajos ingresos, el documento manifiesta que la “enseñanza se basa en métodos tradicionales como las clases magistrales, la memorización y la repetición, en vez de fomentar las competencias transferibles como el pensamiento crítico.” (p. 33). También menciona al país de Kenya, allí se implementó un programa de perfeccionamiento cuyo estudio demostró que la formación puede ser eficaz para ayudar a los educadores a adoptar métodos centrados en el educando, agregando que el programa, que comprende el autoestudio empleando materiales de aprendizaje, contribuyó a que la enseñanza fuera más interactiva, utilizándose mejor los planes de clases y los recursos.

Diferentes factores y estudios realizados tanto a nivel internacional, como nacional y local, frente al tema de las prácticas que desarrollan los docentes en su aula de clase, han llevado al surgimiento de una preocupación constante de que sea posible que el discurso de los docentes acerca de la práctica desarrollada y la ejecutada en realidad en el aula no concuerden, interviniendo en esta posibilidad características muy propias del docente como creencias, gustos, entre otros, al igual que la condición de cada docente para el “hacer”, tal como lo plantea la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2009) para la educación la ciencia y la cultura,

La teoría y la práctica de la educación indican que uno de los elementos que más incide en el proceso de aprendizaje de niños y jóvenes tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes (p. 11).

Se plantea también otro factor importante que puede caracterizar este problema, el cual hace referencia al alejamiento que existe entre la investigación docente que debería ser realizada por los mismos docentes y las prácticas educativas, así, MEN (2007)

Podría decirse que el nuevo maestro no puede concebir la práctica sin la investigación, ya que es, la única manera como la pedagogía puede llegar a convertirse en un proceso educativo humano que tiende a cualificarse permanentemente. Su modo propio de proceder le exige investigar, o simplemente deja de ser pedagógica para convertirse en un acto de reproducción mecánica. Nada más alejado de la esencia de la educación de personas (p. 45).

Ahora bien, con respecto a las habilidades que debe tener el profesor en su práctica educativa, el MEN (2005) a través de su periódico ALTABLERO (el periódico de un País que educa y que se educa) estableció que resulta necesario señalar un conjunto de acciones, a veces imperceptibles, fundamentales para la dinámica escolar, que implica, aparte de conocer su disciplina y los medios para lograr su comprensión y aprendizaje, debe

saber comunicarse, oír de manera activa y respetuosa las diferentes posturas, incluir y valorar las diferencias, así como despertar curiosidad por el conocimiento, de acuerdo con las etapas de desarrollo de cada estudiante, identificando sus emociones y las de los estudiantes, encauzándolas de manera constructiva (p. 34).

En este sentido, se debe tener presente que en su práctica cotidiana, el profesor se enfrenta a sus estudiantes y sus expectativas, tan disímiles como el número de aprendices en el aula, comprometiéndose con las particularidades de cada uno, en el entendido que “no sólo el saber de cada estudiante es diverso, sino sus modos y fuentes de motivación hacia el aprendizaje, de allí que sea de tanta importancia establecer e identificar esas diferencias para procurar el aprendizaje de todos y cada uno”(MEN, 2005, p. 13) .

Además, cabe aclarar que es partiendo de esas particularidades, como los profesores diseñan sus clases y adaptan los materiales de acuerdo con las necesidades y los retos pedagógicos a los que se enfrentan, procurando formar hombres y mujeres con habilidades, capacidades y conocimientos necesarios para ser un participante activo de la sociedad, motivo más que suficiente para que el profesor esté obligado a actualizar sus conocimientos y desarrollar de forma constante habilidades y actitudes, que efectivamente le permita responder a los retos que la práctica educativa le exige.

Frente a la vocación de compartir contenidos e interactuar con sus estudiantes, el documento manifiesta:

El maestro que ama la ciencia, el placer estético de sus explicaciones y la manera como se confrontan las hipótesis y las ideas para su fortalecimiento o refutación, desarrolla pensamiento científico en sus estudiantes. Pero también, promueve ambientes democráticos el maestro que

permite el diálogo de saberes, en el que cada cual participa en la construcción de ellos mediante el reconocimiento de buenos argumentos y con capacidad de autocrítica. (MEN, 2005, p. 15)

En este sentido, el documento anterior ejemplifica al profesor como fuente de inspiración para el desarrollo de valores sociales como la tolerancia, la honestidad, la justicia y la equidad, y motores para evidenciar y proteger el valor social de las diferencias culturales, agregando que “Además, cuando el estudiante advierte la solidaridad y la cooperación entre los maestros de su institución -inclusive con los de otras instituciones-, se motiva a desarrollar esas prácticas para el logro de sus objetivos académicos” (MEN, 2005, p. 15)

Por esta misma línea, Márquez (2009), realiza una investigación denominada “La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica”, durante la cual la autora se manifiesta sobre el proceso continuo y construido que constituye el aprender a enseñar, donde, socialmente se requieren transformaciones dinámicas en las prácticas educativas de los docentes, “a las que sólo se puede llegar cuestionando la propia práctica y reflexionando desde ella” (p. 78). Esta afirmación nos lleva a considerar las prácticas profesionales como el espacio idóneo donde los futuros docentes pueden desarrollar, durante su formación inicial, la disposición reflexiva, y pone de manifiesto la importancia de formar en y para la práctica a los profesionales de la educación, también agrega que la práctica educativa, es algo más complejo que la observación sobre la misma, ya que hace parte de “un sistema de conocimientos e ideas, de saberes, actitudes y formas de hacer, es decir, está cargada de teoría” su concepto es que la teoría orienta y delimita la concepción que el docente tiene de la educación, pero hace énfasis en que las prácticas en un contexto real permiten la formación de profesionales reflexivos y competentes.

Allí hace una referencia, donde cita a Fierro, Fortoul y Rosas (1999) quienes describen lo complejo y difícil de la práctica educativa por las múltiples relaciones o dimensiones que contiene, exponiendo seis situaciones que contiene la misma:

1. Una dimensión personal, ya que la práctica docente es una práctica esencialmente humana.
2. Una dimensión institucional, porque se desarrolla en el seno de una organización, la escolar, y da a la tarea docente un carácter colectivo.
3. Una dimensión interpersonal, por la que la tarea del docente en la institución escolar se fundamenta en las relaciones entre todas las personas que participan en el proceso educativo: alumnos, maestros y padres.
4. Una dimensión social, porque el trabajo docente se desarrolla en un entorno histórico, político, social, cultural y económico concreto, que le imprime ciertas exigencias y marca el entorno más inmediato de su labor.
5. Una dimensión didáctica, que hace referencia al papel del docente en los procesos de enseñanza, a través de los que toma un conjunto de decisiones y guía el aprendizaje de sus alumnos. De tal forma que la planificación y la práctica de cada profesor determinará que su labor se reduzca a una simple transmisión de la información o que constituya una experiencia constructiva.
6. Una dimensión valoral [sic], en cuanto que el proceso educativo nunca es neutral. La acción docente es intencional, está dirigida al logro de unos fines educativos y contiene un conjunto de valores (p.44).

Ahora bien, un factor determinante en la caracterización de las prácticas educativas, es el que tiene que ver con las concepciones que tienen los docentes de sus propias prácticas, en un trabajo de investigación desarrollado por Solís, (2015), denominado “Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios” la investigadora

manifiesta, coincidiendo con otros autores, que las creencias que tengan los maestros acerca de la enseñanza, del aprendizaje y de sus estudiantes afectan sus procesos de planificación, instrucción y evaluación en el aula, agregando que “además, tienen una repercusión en el desempeño y aprendizaje del alumno en el salón de clases”. Refiriéndose al caso concreto de los universitarios, donde manifiesta que las creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje “se forman de la experiencia que tuvieron con sus propios maestros en la escuela y en la universidad” lo que conlleva a decir que el entorno académico que tuvo el profesor, antes de llegar a ejercer su profesión, influye directamente en la práctica, donde repite esquemas de enseñanza de sus antiguos profesores y perpetúa prácticas pedagógicas tradicionales, recomendando entonces la autora, que es importante conocer el esquema de creencias de los profesores, respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, y en este sentido permitirá generar procesos de reflexión docente sobre su práctica pedagógica, su relación con el cambio y mejora de la misma.

En este sentido, la investigadora complementa y establece que en la actualidad cada vez está más claro que las creencias que tengan los maestros acerca de la enseñanza, del aprendizaje y de sus estudiantes afectan sus procesos de planificación, instrucción y evaluación en el aula, ya que el desempeño académico del estudiante se vería influenciado por las creencias de su profesor:

Estudiar las creencias de una persona acerca de diversos temas es una de las mejores maneras de intentar entender su comportamiento y actitudes hacia esos tópicos. En el campo educativo, ahondar en las creencias docentes tiene gran importancia pues estas influyen en las percepciones y juicios que los maestros tendrán y, a su vez, determinarán su conducta en el aula. Dicho de otro modo, lo que los docentes hagan será consecuencia de lo que piensen (p. 228).

Ahora veamos, con esto se observa entonces que la caracterización de las prácticas educativas no ha sido un tema al que se le esté prestando la atención que requiere por ser trascendental en el desarrollo de los países, más bien demuestra, que en diferentes oportunidades ha surgido la misma preocupación que surge en esta investigación con respecto a la forma como el profesor realiza su práctica de aula y desde que perspectiva, modelo o enfoque, se direcciona con la convicción de ser más acertado en el manejo de las situaciones que a diario tiene que enfrentar con los estudiantes.

No obstante, García, Loredó, Carranza, Figueroa, Monroy y Reyes (2008), en la investigación denominada “Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión”, proponen la necesidad de hacer una distinción entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica vista de una forma más amplia, la cual se da en el contexto institucional, y que influencia indiscutiblemente los procesos del aula, ésta última definida como “el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos” (p. 56), todas las situaciones que se presentan fuera del aula pero enmarcadas en el contexto de la institución que entran también a hacer parte de las prácticas educativas de los docentes dentro de la clase.

En esta gran búsqueda y planteamiento del porqué es importante investigar y caracterizar las prácticas educativas de los docentes, se complementa con la investigación realizada por Vargas y Guevara (2009) en Bogotá, denominado “Influencia de las Prácticas Pedagógicas frente a las dificultades de aprendizaje en estudiantes de quinto grado del colegio ciudad de Bogotá” concluyendo que se hace:

...importante comprender y valorar la práctica pedagógica de los docentes e ir más allá de la comprensión como herramienta de enseñanza, sino como relación

que determina el proceso de aprendizaje de los estudiantes. La manera y forma en que el docente enseña, influye directamente la manera y forma en que el estudiante aprende (p. 23).

Siendo la caracterización de las prácticas un factor principal en la determinación y la relación que se puede plantear entre los docentes y los estudiantes, es decir entre más consciente sea el docente de su práctica educativa, de cómo enseña, qué enseña, con qué fin, enfocado en qué modelo, esto condicionará de manera clara y efectiva la relación y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como se había mencionado anteriormente, en alguno de los antecedentes se planteaba que los docentes adoptaban una postura de enfoque tradicional en sus prácticas educativas. Nuñez , Cáceres (2014), en Barranquilla, en su trabajo de investigación denominado “evaluación de la práctica docente en la educación primaria desde la pedagogía” habla sobre el modelo tradicional, manifestando que el profesional de la educación, debe ser un profesional capaz de producir conocimientos e innovaciones en el campo educativo y pedagógico, superando el tradicionalismo como método de enseñanza magistral, con el fin de garantizar que los estudiantes se apropien del mejor saber disponible en la sociedad, capaces de crear condiciones agradables en la institución educativa para el autoestudio y el autoaprendizaje grupal cooperativo, agregando que el profesor, esté en capacidad de lograr que la apropiación de los conocimientos ocurra en un ambiente democrático, de autoestima y solidaridad; y, que las mejores experiencias y conocimientos pedagógicos construidos sean sistematizados, acumulados y reproducidos por las siguientes generaciones de profesionales de la educación.

Con respecto a Las prácticas pedagógicas, Duque, Vallejo y Rodríguez (2013), en Manizales, en su tesis de grado denominado “Prácticas Pedagógicas y su Relación con el Desempeño Académico” manifiestan que estas prácticas,

...deben ser planteadas desde la pedagogía, comprometiendo la institucionalidad del que hacer educativo, sistematizándolo y organizándolo alrededor de los procesos intencionales de enseñanza-aprendizaje. Es así que deben ser pensadas y repensadas como la primera y fundamental responsabilidad del educador, fundamentada a partir de las intervenciones pedagógicas que emergen en el proceso de conocimientos y experiencias de formación de sujetos íntegros y autónomos, capaces de resolver las diferentes situaciones que se presentan en su adaptación al proyecto de vida académica (p. 119).

Además, sostienen que las practicas pedagógicas, son acciones variadas que el profesor ejecuta, para permitir el proceso de formación integral en el estudiante, “el docente debe ejecutar acciones tales como: enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y aún, el relacionarse con la comunidad educativa” (p. 17). En este sentido, coinciden con otros autores tradicionales, cuando afirman que la función del docente, no es solo dar clase y brindar información teórica, sino también, que debe desarrollar actos que transmitan conocimientos con la pedagogía que se requiere para la construcción de nuevos saberes.

Agregan que deben llevar a los estudiantes a liderar procesos de pensamiento, madurez y desarrollo y que, consecuente con ello, el profesor debe tener competencias relacionadas con la “resolución de conflictos, el liderazgo, el trabajo en equipo, entre otras” aclarando que para ello se requiere de una preparación conceptual, procedimental y estratégica del profesor, en donde el conocimiento es insuficiente para el desempeño en el aula y se pone en juego todo su ser,

incitando al docente ser constructor de su conocimiento, estudiar y capacitarse, de tal forma que le permita hacer reflexiones serias y coherentes sobre prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico.

En su investigación citan a Avalos (2002, p. 109), la práctica pedagógica se concibe como: “el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica” (p. 14), en la cual, se aplica todo tipo de acciones como organizar la clase, preparar materiales, poner a disposición de los estudiantes recursos para el aprendizaje que den respuesta a las situaciones que surgen dentro y fuera del aula. Al analizar esta postura piensan las prácticas pedagógicas, como el lugar donde se convocan los diferentes modelos educativos, con la intención de integrar el que hacer disciplinar, de tal forma que la práctica docente sea objetiva y reflexionada hacia la calidad de educación que se debe brindar al estudiante.

Enmarcando un poco más la investigación y buscando darle significado contextual y la importancia que para el investigador requiere, en nuestro contexto regional, se encuentra la investigación “Concepciones de Práctica Pedagógica” en Moreno, (2010) Pereira, plantea que “El discurso es de un enfoque pedagógico y la práctica corresponde a otro diferente. Las concepciones pedagógicas de la universidad y las de los colegios están desarticuladas. En la práctica del educador en formación incide significativamente el modelo o modelos de los profesores universitarios” p, 35. En ella se encuentran aportes y conclusiones significativas como la comprobación de que aunque los docentes dicen en el discurso adoptar y asumir una postura pedagógica, en cuanto a modelos, enfoques y estrategias; es diferente la práctica educativa desarrollada en el aula, en cuanto a formas, metodologías utilizadas, modelos pedagógicos, prácticas, formas, actividades y las herramientas que usan para dar su clase.

Concluye diciendo la investigación manifestando que el propósito del profesor es buscar que los estudiantes permanezcan todo el tiempo “ocupados y disciplinados” corroborando que los estudiantes se encuentran en la tradición normalizadora, demostrando de esta manera que los estudiantes se ubican bajo un enfoque artesanal, donde la reflexión no es un aspecto a tener en cuenta.

Lo anterior evidencia que los profesores aun no tienen clara la complejidad de la práctica, ni de su rol como docentes, manifestando que tal situación se asemeja a las conclusiones de Carmona D. N y Vélez Z. C; (2006 p82) quien dice en su investigación, que el “docente debe pensar, autoevaluarse y hacer visible las concepciones”, a partir de su formación teniendo en cuenta las creencias y los imaginarios de lo que significa desempeñar la labor docente entrelazando lo teórico y lo pedagógico en una elaboración constructivista, sin dejar de lado los criterios de convivencia en el aula” queriendo decir con ello que será la contrastación permanente del contexto, la teoría y la práctica reflexiva la que puede ir modificando estas concepciones.

Ahora bien, en cuanto a investigaciones regionales respecto a las prácticas educativas se encuentra entonces un trabajo elaborado por las investigadoras Cárdenas, Jaramillo (2013), en Pereira “Las prácticas educativas en el aula, una perspectiva humanista en la pedagogía Waldorf” en el cual se plantea que “la mayoría de los escenarios educativos, y a su vez las prácticas educativas, cada vez están relegadas a estándares de modelos homogéneos de capacitación técnica, que convencen, apropian y direccionan los cambios de las generaciones futuras” (p. 83), en dicha investigación proponen entonces una serie de cambio respecto a los enfoques de las prácticas, enfatizando en prácticas de carácter humanistas como lo es la pedagogía de Waldorf, que se fundamenta en las etapas evolutivas del hombre según los fundamentos antroposóficos, a

través de su integralidad respetando su individualidad, particularidades y necesidades, proponiendo vivir y disfrutar de la escuela, posibilitando que el sujeto tenga un interés genuino por el otro, conciencia de sí mismo y del mundo que lo rodea.

En la pedagogía Waldorf se considera al hombre en permanente posibilidad de crecimiento humano, allí la antroposofía ofrece una concepción práctica del mundo que abarca la naturaleza esencial del hombre, ubicada en el plano moral, físico e intelectual, puesto que este no es un morador solamente físico, sino que está inmerso en una totalidad.

Las autoras concluyen en que se debe indagar las prácticas educativas, ya que ello permite comprender las múltiples interacciones que se dan en los escenarios y que se debaten entre aperturas y ataduras de un sistema educativo dependiente del poder político-económico, “lo que expresa que la educación actual como abre puertas a los grupos y poblaciones, a veces se encarga de encerrarlos en unos intereses individualistas, que pocos vínculos integrales y permanentes garantiza”. (p. 83).

Agregando a manera de crítica, que la cobertura educativa poco está contribuyendo a la formación de ciudadanos como actores primordiales de cambios sociales, culturales y políticos, lo que indica que las prácticas educativas y docentes, bien pueden servir para gestar sociedades sanas y propositivas o también para coleccionar hombres – objetos de sistemas vacíos, se refieren a la forma como se debe insistir “en la apropiación de condiciones eficaces y necesarias para alcanzar niveles avanzados de formación integral en y para los ciudadanos” (p. 83), Hacen reparaciones a las responsabilidades que se atribuyen a los administrativos locales y nacionales, quienes deben garantizar al profesorado la formación permanente, consciente e interdisciplinar para que puedan actuar como agentes vitales en las aulas, en vía del mejoramiento de la

enseñanza y el aprendizaje, comprometiendo a los ciudadanos como eje central al ser los beneficiarios directos, cuando de educación se trata.

En la misma línea de investigaciones locales se encuentra un trabajo llamado “El reconocimiento del estilo pedagógico y la transformación de la práctica educativa en una experiencia docente universitaria” en esta investigación, Correa (2014), Pereira, propone el reconocimiento propio de la práctica, para realizar una consciente reflexión de la misma buscando impactar en las estructuras mentales para promover una transformación de estas prácticas. La investigación resulta interesante ya que efectivamente logra demostrar a lo largo del estudio que la docente investigada reflexiona sus prácticas, contribuyendo esto al reconocimiento de errores cometidos en la misma y promoviendo la transformación para lograr mejorar cada día esta práctica.

Concluye la investigadora manifestando que la propuesta didáctica, basada en prácticas educativas reflexivas, aparte del reconocimiento de errores por parte del profesor, también le permite la generación de procesos de transformación de los estilos pedagógicos que el mismo asume en su clase. Agregando que en su caso le permitió crear espacios de mayor autonomía por parte de los estudiantes, “cediendo la responsabilidad y el control del aprendizaje por parte de la docente, en actividades más sociales, en los que ellos constrúan sus propios aprendizajes”. P-57

También le permitió analizar metodologías que, como el estudio de casos, puede adecuarse y potenciarse desde el uso del blog educativo “en el estudio de caso se pretende que los estudiantes, observen la situación, definan los problemas y características del pensamiento infantil, confronten la realidad de sus experiencias con la teoría vista y puedan llegar a sus propias conclusiones sobre las acciones pedagógicas apropiadas para generar nuevas estructuras

mentales”. (p. 57) Menciona que el uso de las TIC le permitió a los estudiantes potenciar el aprendizaje colaborativo, la reflexión personal, la discusión grupal y el desarrollo del pensamiento crítico, analizando finalmente, como en la formación de formadores, es indispensable contar con didácticas investigativas, que permitan que los futuros docentes reflexionen sobre sus prácticas y puedan así configurar en su “ser maestros”, los estilos pedagógicos. Lo que provocara prácticas educativas más conscientes y renovadoras.

Contextualizando la presente investigación debemos partir desde la necesidad inminente de identificar, describir y caracterizar cuáles son los tipos de prácticas pedagógicas que desarrolla una docente de escuela nueva en su aula de clase, que tan consciente hace el proceso que implica una planeación, ejecución y evaluación. Teniendo en cuenta que el desarrollo de las prácticas pedagógicas involucra también una serie de factores que no necesariamente deben estar implícitos en la planeación y que son parte indispensable de cada docente visto como persona, como ser humano, estos factores son por ejemplo las ideas, principios, valores, sentimientos e ideologías, para, a partir de allí, partiendo, no solo desde este trabajo, sino desde todos los analizados y descritos, ser un referente teórico que pueda ser útil en la implementación de una educación más contemporánea, acorde con los avances en la ciencia, la tecnología, la innovación que siempre irán de la mano con el desarrollo de los pueblos.

Esta investigación se justifica desde la relevancia y conveniencia de la caracterización de las prácticas pedagógicas en cuanto a la utilidad que tendrá esto, no solo para la docente observada, sino para sus estudiantes, para compañeros o pares y para toda la comunidad educativa en general, principalmente con el reconocimiento propio de la docente de sus prácticas, de igual forma desde la socialización de los resultados, conclusiones y metodologías con la comunidad educativa y compañeros de trabajo; logrando una comprensión y clarificación por parte de la

docente de su práctica y el modelo pedagógico al cual se acoge y en ello logrando también una articulación de las características que posibilitan una mejor enseñanza y un mejor aprendizaje como lo son el saber, el hacer, el ser y las herramientas pedagógicas necesarias. Así, se determinará también que la trascendencia de dicho estudio, radica en la posibilidad de permitirle a las docentes conocerse en su contexto educativo y permitirse hacer una autoevaluación de una forma consciente acerca de sus prácticas pedagógicas.

Además, se podría hablar también del aporte que se hará con los resultados de la misma a la comunidad académica, ya que el estudio de orden cualitativo descriptivo podrá complementar algunos que ya se han desarrollado de forma diferente o en contextos diferentes, buscando hacer un gran referente teórico basado en diversos ejercicios de observación.

Por lo antes mencionado, las investigaciones citadas y la necesidad de conocer y caracterizar las practicas pedagógicas de una docente, este estudio de carácter descriptivo, se plantea la pregunta que encamina el desarrollo de la investigación, la cual es: ¿Cuáles son las características que tiene la práctica de aula desarrollada por la docente de escuela nueva de la Institución Educativa San Gabriel, de la Sede del Centro Educativo La Marina del municipio de Santuario?

1.1. Objetivos

1.1.1 Objetivo general

Caracterizar la práctica de aula que desarrolla una docente de la institución educativa San Gabriel, del contexto de escuela nueva con niños y niñas de Zona rural, del Municipio de Santuario Risaralda.

1.1.2 Objetivos específicos

- Identificar las características de la práctica pedagógica desarrollada por la docente en la institución educativa San Gabriel.
- Describir el tipo de práctica pedagógica desarrollada por la docente de la Institución educativa San Gabriel.
- Analizar la práctica pedagógica desarrollada por la docente de la Institución educativa San Gabriel.

2. Marco teórico

A continuación, se referencia desde la parte teórica cada una de las categorías conceptuales abarcadas en este ejercicio de investigación en la caracterización de la práctica docente, los autores y teorías que se proponen son las que fundamentan dicha investigación y las cuales son el componente principal para el planteamiento de la propuesta y el análisis de la información.

2.1. Prácticas educativas

A continuación, se hará entonces un recorrido teórico por autores y definiciones acerca de lo que son o como son definidas las prácticas educativas, referencia conceptual que servirá para dar una base sustentable a la investigación.

Es importante antes de hablar de prácticas educativas, tener claro que como lo plantea Carr (2002) (p. 67) "no existe práctica educativa sino prácticas educativas", es decir que no podremos hablar nunca de una forma única de práctica educativa, siempre se hablara en plural de las mismas. Ahora bien, el mismo autor propone que "La práctica educativa, se trata de la ciencia que busca elevar el saber práctico inmerso en la tradición al nivel de la conciencia reflexiva y, mediante el razonamiento crítico, corregir y trascender las limitaciones de lo que, en esa tradición, se ha pensado, dicho, hecho hasta entonces"

Diversas definiciones pueden encontrarse acerca del concepto de práctica educativa, en ejemplo, Zabala (2001), dice que "La práctica educativa es compleja, en ellas se expresan

múltiples factores, ideas, valores, hábitos pedagógicos, etc. La práctica está estrechamente relacionada a elementos como la planificación, la aplicación y la evaluación” (p. 135).

El estudio de las prácticas educativas ha demostrado la diversidad de éstas que se desarrollan en el aula, proponiendo varios tipos y en cada uno de estos tipos un enfoque central que precede la práctica es así como hablamos entonces de que según Zabala (2001) “el constructivismo integra una serie de principios que permiten comprender la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que se articulan en torno a la actividad intelectual implicada en la construcción de conocimientos” (p. 58).

Estos enfoques son los que determinan en un amplio sentido las prácticas desarrolladas por cada docente, esto complementado con lo anteriormente dicho acerca del papel importantísimo que juegan las costumbres, creencias, hábitos, entre otros de cada uno de los docentes.

Perrenoud, (2001) plantea entonces que

...No se pueden formar profesores sin hacer opciones ideológicas. Según el modelo de sociedad y de ser humano que se defiendan, las finalidades que se asignen a la escuela no serán las mismas y en consecuencia, el rol de los profesores no se definirá de la misma manera (p, 49).

Esto conduce a pensar que al parecer, las prácticas educativas de los docentes no solo están ligadas a concepciones e ideologías propias, sino, que cada docente, así como cada institución atiende un pequeño grupo de la sociedad, que como grupo manifiesta conductas y comportamientos muy propios, los cuales requieren consecuentemente una formación y una educación con unas finalidades muy concretas, así como también el rol de cada docente y en este, el afán del mismo por adaptar una práctica pedagógica que soporte o facilite esta interacción y formación.

Perrenoud (2001) dice, “No se forma directamente para las prácticas; se trata de identificar, a partir del trabajo real, los conocimientos y las competencias requeridas para hacer aprender en tales condiciones”, se trata entonces según el autor, de formar docentes en contexto y para el contexto, que además planeen de la misma forma y tengan en cuenta lo real de los estudiantes para formar en competencias que los estudiantes puedan fortalecer según la aplicabilidad de lo que vayan aprendiendo.

El autor plantea también una serie de competencias que debe desarrollar el docente para realizar un trabajo que permita enfrentar a los estudiantes a sus realidades, manifestando entonces que, si los estudiantes se muestran agitados, resistentes a la formación, debe ser competencia de los docentes el traer de vuelta al aula la calma, así como provocar en los estudiantes la motivación de aprender y ayudarles a construir un sentido a la relación de los estudiantes con el saber, buscando la adaptación de los planes de estudio a saberes escolares, reales y contextualizados.

Para Perrenoud (2001)

La práctica reflexiva tiene como objetivo coparticipar y hacer dialogar entre si los diferentes saberes, por este motivo consiste en recuperar la razón práctica, es decir los saberes de la experiencia basada en un dialogo con lo real y la reflexión en la acción y sobre la acción (p. 76).

El autor expone en su texto, el papel tan importante que juega la formación de los docentes para que esta práctica reflexiva pueda darse, ya que hace una muy acertada comparación entre la *práctica reflexiva* y una *práctica reflexionada*, que, a pesar de ser consecuentes, muchas veces

suele ser distracción por la significación de cada una. Perrenoud (2001) plantea que la práctica reflexiva

...Es tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, a lo que habríamos podido o debido hacer de más o a lo que otro practicante habría hecho, ya sea para explicarlo o hacer una crítica (p.32).

Propone entonces el autor la reflexión de las prácticas, vista una reflexión no solo como identificación de lo que se hizo o no, sino también del que se pudo haber cambiado, como hubiese funcionado mejor, como lo hubiese hecho otra persona, preguntarse este tipo de cosas, siendo muy sincero, autocrítico y reflexivo con su proceso, lleva al docente a lograr hacer sus prácticas instrumentos de reflexión que le permitan fortalecer sus clases, sus planeaciones y su interacción con los estudiantes.

Ahora bien, no es posible dejar de lado que, así como lo plantea Zabala (2001) “La práctica de la enseñanza es compleja y si su análisis se vincula a todos estos aspectos, entonces no tiene que extrañarnos que los instrumentos conceptuales o referentes que la hacen posible también sean complejos” (p. 98) refiriéndose a todos estos aspectos, a la cantidad de generalidades, particularidades y características que hacen parte de esa práctica de enseñanza, que debe ser reflexiva.

Es así como plantea entonces el autor que elementos indispensables como los materiales curriculares, las planeaciones, la organización de los contenidos, la organización social dentro de la clase, las secuencias didácticas, las concepciones de aprendizaje del docente, la evaluación, entre otros tantos aspectos, son indispensables para el docente cuando de prácticas educativas se trata, y más si se trata de una práctica reflexiva. Cada uno de estos elementos debe contar con

una preparación rigurosa, juiciosa y además todos estos elementos han de estar articulados, no solo entre ellos, sino pensados en el contexto del estudiante y para la realidad del mismo, como se decía anteriormente, pensados en desarrollar competencias no solo en los estudiantes, sino también y de una forma más cuidadosa e intencionada en el docente.

En su aporte Dewey (1998), menciona que desde el mismo momento en que se empieza a observar, se empieza a tomar atenta nota de las condiciones y particularidades, en cada uno de los casos de la vida cotidiana,

Algunas de estas observaciones se realizan mediante el uso directo de los sentidos; otras, a través del recuerdo de observaciones previas, propias o ajenas. La persona que tiene que acudir a una cita observa con sus ojos su situación presente, recuerda el lugar a donde debía llegar a la una y pasa revista mental a los medios de transporte que conoce y sus respectivas localizaciones (p.11).

Estas situaciones llevadas al aula de clase, indiscutiblemente dan a entender que para ser más acertado en el manejo y divulgación de los contenidos, se debe partir de la observación, pero, esta debe ser una observación analítica, que conlleve a programar objetivos medibles para ser más acertados en las metas propuestas.

Continúa diciendo el mismo autor en su análisis de pensamiento reflexivo, que los hechos observados, son convertidos en datos, procesados estos con la mente del individuo que posteriormente se analizaran y explicaran

Las soluciones sugeridas para las dificultades que la observación ha descubierto constituyen las ideas. Datos (hechos) e ideas (sugerencias, soluciones posibles) constituyen los dos factores indispensables y correlativos de toda actividad

reflexiva. Estos factores son producidos, respectivamente, por la observación (en la que, por conveniencia, incluimos el recuerdo de observaciones anteriores de casos semejantes) (p. 24).

Dejando entrever que el pensamiento reflexivo debe tener un orden ya que la mera sucesión de ideas o sugerencias, constituyen el pensamiento como tal, pero nunca el pensamiento reflexivo, debiendo asociar las ideas o cadena de sugerencias para que haya un pensamiento posible, teniendo en cuenta que el pensamiento reflexivo apunta a una conclusión con propósitos que trascienden la mera diversión que procura la cadena de agradables invenciones o imágenes mentales, queriendo decir con ello que el pensante debe ir más allá de la lógica que le puedan brindar de momento las primeras impresiones, logrando el anterior propósito con pensamientos más despaciosos que le puedan permitir tener un mayor discernimiento, antes de tomar decisiones; sugiriendo una vez más, que el pensamiento reflexivo lleva una visión del futuro, un pronóstico, una anticipación o una predicción, “toda sugerencia o idea intelectual es anticipatoria de alguna posible experiencia futura, mientras que la solución final está decididamente orientada al futuro” esto quiere decir que es al mismo tiempo, un registro de algo realizado y una asignación de un futuro, contribuyendo a formar un hábito de procedimiento duradero; un ejemplo sería cuando un médico, ha diagnosticado un caso, en general hace también una prognosis, un pronóstico, del probable futuro curso de la enfermedad, su tratamiento no sólo es una verificación -o a la inversa- de la idea o hipótesis acerca de la enfermedad a raíz de la cual ha actuado, sino que el resultado también afecta al tratamiento de los futuros pacientes. Esta autor menciona a Einstein, en el sentido que algunas de las investigaciones de una expedición astronómica para inspeccionar un eclipse de sol, pueden haber intentado directamente, por ejemplo, obtener material relativo a la teoría del mismo, pero la teoría en sí misma es tan importante que su confirmación o refutación dará una orientación

decisiva al futuro de la ciencia física, y su consideración probablemente sea lo más importante en la mente de los científicos.

Igualmente importante es la referencia al pasado implícita en la reflexión. Por supuesto, las sugerencias dependen en todo caso de la propia experiencia pasada; no surgen de la nada, mientras que a veces continuamos con la sugerencia sin detenernos para retroceder a la experiencia originaria de la que es fruto, en otras oportunidades nos dirigimos con toda conciencia a la experiencia pasada, que consideramos bastante detalladamente como parte del proceso de comprobación del valor de la sugerencia.

Por ejemplo, un individuo invierte en bienes inmuebles, pero recuerda que una inversión anterior de la misma naturaleza tuvo un fin desgraciado, se dirige al caso anterior, lo compara con todo detalle con el presente para descubrir en qué se asemejan y en qué se diferencian uno de otro, esto para concluir que el examen del pasado puede ser el factor principal y decisivo del pensamiento, haciendo que el actuar de la persona pase de una situación dudosa a una situación estable, comprobándose esta hipótesis, a través de la acción.

Por su parte Schon (1987), Manifiesta que la práctica docente, se caracteriza por lo complejo lo inestable y singular que conlleva al conflicto de valores y que la perspectiva técnica no es la adecuada para la gestión de la problemática del aula escolar.

Plantea tres situaciones componentes del pensamiento práctico, en la que debe estar sumergido el profesor:

Reflexión en la acción: Ingrediente inteligente, encargado de la orientación de toda actividad humana, es decir, el que se encuentra en el *saber hacer*. Se trata de una rica acumulación de conocimiento tácito personal que se encuentra vinculado

a la percepción, a la acción o al juicio existente en las acciones espontáneas del individuo.

En este primer componente, Schön distingue básicamente dos componentes: 1. el saber proposicional de carácter teórico que corresponde a lo adquirido por medio del estudio científico en la universidad, lo que vulgarmente puede llamarse coloquialmente el *saber de libro* y 2. El *saber-en-la-acción*, procedente de la práctica profesional, y que es algo tácito, espontáneo y dinámico. Es probable que Schön pusiera los guiones del “saber-en-la-acción” para destacar que precisamente el saber está en la acción (Schön, 1987).

Reflexión en y durante la acción: Trata del pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa. Schön explica este momento como un proceso de *reflexión en la acción* o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. Viene marcado por la inmediatez del momento y la captación *in situ* de las diversas variables y matices existentes en la situación que se está viviendo; carece de la sistemática y el distanciamiento requerido por el análisis o reflexión racional. Se trata de una reflexión que surge de la sorpresa ante lo inesperado – y que conduce a la experimentación *in situ* –, ya que si no es así, las respuestas rutinarias y espontáneas que puedan surgirnos responden al conocimiento en la acción, no pueden catalogarse como reflexión en y durante la acción.

Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción: Fase final corresponde al análisis efectuado *a posteriori* sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en estos procesos la reflexión simultánea que ha acompañado al acto. Schön explica este proceso como el análisis que *a posteriori* realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción. Esa fase de la reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor (p.45).

Manifestando que los tres componentes deben estar en consonancia, nunca independientes uno del otro para actuar ser más acertados, garantizando una intervención práctica racional.

Argumenta que la práctica docente se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores y que la perspectiva técnica no es la adecuada para la gestión de la problemática del aula escolar.

Se Considera entonces que buena parte de la profesionalidad del profesor y de su éxito depende de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos del aula escolar. Y la habilidad requerida es la integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica.

Se señala que, el conocimiento desprendido de la reflexión en y durante la acción se encuentra limitado por las presiones espaciotemporales y por las demandas psicológicas y sociales del escenario en que tiene lugar la acción. Aunque, con sus limitaciones y dificultades, resulta ser un proceso extraordinariamente rico en la formación del docente, ya que esta reflexión tiene carácter crítico respecto del conocimiento en la acción Schön lo describe así:

Quando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar (Schön, 1992, p.21).

Frente a la evaluación de los procesos, teniendo en cuenta la metodología y su relación directa con los momentos propios de la práctica educativa, se tendrá en cuenta los tres niveles de acción, a través de los cuales se puede ajustar la ayuda educativa a los procesos de regulación: proactivo, interactivo y retroactivo Álvarez (2009)

2.2. Modelos Pedagógicos

Los modelos son construcciones mentales, pues casi que la actividad esencial del pensamiento humano a través de su historia ha sido la modelación; un modelo es

una imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno, con miras a su mejor entendimiento (Flórez, 1994, p. 21).

El termino modelos es utilizado frecuentemente en diversos ámbitos, se escucha entonces acerca del modelo económico, modelos de automóviles, modelos para prendas, modelos sociales, modelos de ciudad, y obviamente también se encuentra en esta universalización de la palabra el sector educativo con sus modelos pedagógicos.

“Los modelos pedagógicos representan formas particulares de interrelación entre los parámetros pedagógicos y son representaciones esenciales de las corrientes pedagógicas”. Flórez (1994).

De allí que se hable entonces de una variedad de modelos pedagógicos, por mencionar algunos: modelos tradicionales, conductistas, romanticismo pedagógico, desarrollismo pedagógico, constructivista, socioconstructivista, pedagogía socialista; se mencionan algunos, tratando de definir algunas características específicas de cada uno, de cómo se relacionan y diferencian entre ellos desde las formas y roles de docentes, estudiantes y metodologías.

Romanticismo pedagógico

En este modelo se habla ya de la importancia del niño, y se da prioridad al desarrollo de lo que viene del interior del estudiante, se piensa en los ambientes pedagógicos, amables y agradables para los estudiantes, además que sea flexible. Aun se habla de la transmisión o inculcación de conocimientos o saberes, ideas y valores; aunque el rol del maestro cambia hacia la mirada de auxiliar o acompañante del estudiante para lograr un desarrollo de su interioridad y su expresión libre. Siendo su máximo exponente Rousseau.

Desarrollismo pedagógico

El modelo pedagógico del desarrollismo se traza la meta educativa y es permitir que cada estudiante acceda de una forma progresiva y secuencial a la etapa del desarrollo intelectual según sean sus condiciones y necesidades, el maestro debe crear un espacio que estimule las experiencias que faciliten el desarrollo en los estudiantes de sus estructuras de pensamiento superiores. Sus máximos exponentes son Dewey y Piaget.

Pedagogía Socialista

El modelo pedagógico socialista orienta el rol docente desde la necesidad de priorizar principalmente las capacidades e intereses de los estudiantes, promoviendo el desarrollo de las mismas, un desarrollo que se ve determinado de una forma colectiva por la sociedad en la que el trabajo productivo y la educación se relacionan fuertemente, “el desarrollo intelectual no se identifica con el aprendizaje... ni se produce independientemente del aprendizaje de la ciencia” Flórez (1994). Sus máximos exponentes son Makarenko Freind y Paulo Freire.

Constructivismo Pedagógico

El constructivismo plantea que los aprendizajes son significativos cuando son contruidos por los mismos alumnos, logrando modificar sus estructuras mentales y alcanzando mayores niveles de complejidad y de integración en las mismas. Es por esto que el constructivismo rechaza por completo la idea de que el aprendizaje sea una acumulación de conocimientos. Diferentes exponentes como Montessori, Dewey y Piaget han contribuido al desarrollo de este modelo,

enmarcando en sus teorías factores importantes que se resaltan en este modelo, en ejemplo, Montessori plantea que no puede verse a los niños como si fuesen adultos pequeños a quienes les falta conocimiento.

Por su parte Dewey (1998) expone que la actividad, la acción y el experimentar son fuente principal para la construcción de conocimientos. Y es Piaget (1978) quien propone entonces cuatro factores importantes en el proceso del aprendizaje, *la maduración, la experiencia, la transmisión y la equilibración*.

El proceso de *maduración* se da de una forma natural y biológica, la *experiencia* proviene de la acción propia que tiene el individuo sobre o con otros objetos naturales, es decir, la experiencia es adquirida por los niños cuando en su interior deben coordinar sus acciones para determinar una acción sobre un objeto natural exterior, diferente a la experiencia que también supone el simple contacto directo con los objetos. El factor de *transmisión* se refiere a una categoría social, reconociendo que los individuos no reciben ningún tipo de información de una forma pasiva, son entonces los esquemas previos que tienen los niños en sus mentes, lo que apoya esa adquisición del nuevo conocimiento. La *equilibración* representa entonces ese momento en que se organizan internamente los niveles mentales, en cuanto a información previa y los conocimientos adquiridos.

Socio constructivismo Educativo

Este modelo retoma entonces en su mayoría los elementos planteados anteriormente en el constructivismo pedagógico, sin embargo incorpora nuevos elementos socioculturales y lingüísticos, considerando entonces que el socio constructivismo supone que “la construcción

individual del conocimiento, que llevan a cabo los estudiantes está inmersa y es inseparable de la construcción colectiva que llevan a cabo profesores y estudiantes en ese entorno específico culturalmente organizado que es el aula” Coll (2001)

El socio constructivismo plantea conceptos como la Influencia educativa, Zona de desarrollo Próximo (ZDP) y Andamiaje. Vigotsky, quien es fuerte exponente de este modelo plantea que la ZDP se encuentra ubicada entre la zona de desarrollo real, que es donde el estudiante se encuentra antes de construir un nuevo conocimiento, y la zona de desarrollo potencial que es donde se espera que llegue al realizar reestructuración y organización de sus esquemas mentales, ampliando el concepto de la siguiente forma:

Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), Forma interactiva de apoyo para la interiorización y apropiación de conocimientos, definida por Vygotsky (1989), citado por García, (2002, p97) Revista Cubana de Psicología, “como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y un nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. En la medida en que se garantice ajustes en la transición desde el funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico. Bruner (1984), denomina este proceso de ajuste como “andamiaje”, para referirse al apoyo eficaz del adulto (profesor) o el par más competente en la apropiación e interiorización de la actividad planeada, la cual debe ser flexible, convenida y delimitada, para lograr la cesión progresiva del control del aprendizaje en el aprendiz. Newman, Griffin y Cole (1991), destacan la importancia del carácter dinámico de esta zona y del rol activo no sólo de los más expertos, sino de todos los implicados en las prácticas educativas y culturales. Así mismo, Rogoff (1993), amplía el concepto de ZDP y lo integra al de

“participación guiada”, para explicar la importancia que tiene en el aprendizaje la apropiación de los recursos de la cultura, a través de la gestión compartida del conocimiento en actividades conjuntas orientadas por los adultos u otros niños, de manera que permitan ir traspasando progresivamente la responsabilidad y autonomía al aprendiz.

Para Vygotsky, el lenguaje es el sistema de signos privilegiado en el desarrollo psicológico humano, porque media las relaciones con los otros y con uno mismo en el diálogo interior. Este aspecto se hace evidente en el habla, en la que hay una interrelación entre la actividad social y la individual.

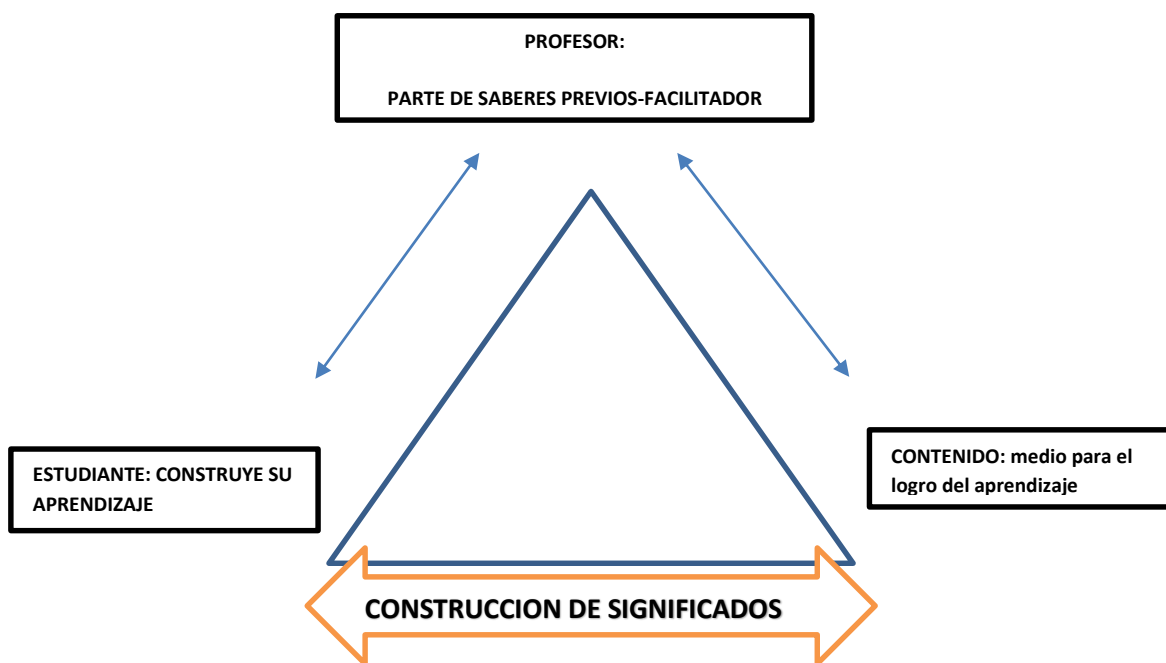


Figura. 1 Triángulo didáctico: Modelo socioconstructivista

Fuente: Adaptado de Gutiérrez, M. C.; Buriticá, O. C. y Rodríguez, Z. E. (2011), El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar

Nota: Representa el triángulo didáctico socioconstructivista, donde se observan roles del profesor y estudiante, manejo del contenido y evaluación, visualizando como todo va entrelazado para confluir en la construcción de significados.

En la gráfica 1 se observa la forma en que el profesor parte de los saberes previos del estudiante, siendo un facilitador en el proceso del aprendizaje, mientras que el estudiante construye su aprendizaje, llevado de la mano por el facilitador o un par más avanzado, siendo el contenido el medio para el logro del aprendizaje, que se logra a través de la construcción de significados.

Los estudiantes sólo pueden aprender los contenidos en la medida en que despliegan ante ellos su actividad mental constructiva generadora de significados, lo que implica que el aprendizaje de los contenidos escolares es siempre un proceso de construcción.

Rol del docente: Es un facilitador que, partiendo de saberes previos, estimula al estudiante para que, a través del aprendizaje cooperativo desarrolle sus propias competencias, algunas de sus estrategias son la investigación, la participación grupal y la iniciativa, construyendo marcos de referencia comunes y específicos que contribuyan a la atribución del sentido y la construcción de significados, en palabras de Onrubia (2005), el profesor desde esta perspectiva, considera que la enseñanza es “posibilitar y enmarcar la participación de los estudiantes, adaptarse a ella de manera contingente y al mismo tiempo forzar formas cada vez más elaboradas e independientes de actuación por su parte, todo ello en la medida de lo posible en cada situación, y gracias a una conjunción de recursos y actuaciones muy diversas, tanto en el plano cognoscitivo como en el afectivo y relacional” (p. 3).

Según Martín, (2009), El profesor, como profesional experto en la enseñanza y en uno o varios dominios de la realidad, en los que combina conocimientos y capacidades, sus cualidades son las siguientes:

- Comparte sus conocimientos y capacidades con los estudiantes y con otros profesionales, a medida que construye marcos de referencia comunes y específicos, que contribuyan a la atribución de sentido y la co-construcción de significados.
- Orienta y guía el aprendizaje de los estudiantes, diseñando situaciones educativas, prestando ayudas de diversa índole y cediendo progresivamente el control y la responsabilidad, que fomente la autonomía y la autorregulación.
- Revisa su conocimiento profesional teórico y práctico con regularidad, toma conciencia de sus creencias (teorías implícitas) y procura ir reconstruyendo las representaciones que posee sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (Martín y Cervi, 2006).
- Tiene concepciones constructivistas sobre el aprendizaje de los estudiantes, los enfoques de enseñanza y actúa en consecuencia, convencido de que se ayuda a aprender desde la diversidad y la capacidad de los estudiantes.
(p.32)

Anteriores situaciones se logran utilizando estrategias que son procedimientos y técnicas que emplea cada sujeto en la organización, representación del conocimiento y su comprensión tales como:

- El trabajo grupal- (Siempre y cuando el grupo genere discusión, socializando pensamiento, partiendo del análisis de la ayuda didáctica que se les proponga)
- Estudio de casos
- Aprendizaje basado en problema
- Investigación
- Mapas mentales

- Mapas conceptuales
- Textos y materiales de apoyo (imágenes, videos, canciones, instrumentos)

Todo articulado a la meta que se tiene, con la particularidad que siempre habrá un proceso de interactividad, cara a cara, entre estudiante y profesor, parte de allí que el profesor se deba hacer las siguientes preguntas:

1. ¿cómo estoy preparando mi clase?
2. ¿Es interesante y mantendré a mis alumnos interesados en el tema a tratar?
3. ¿interactuó con mis estudiantes durante la compartición de contenidos?
4. ¿permito que mis estudiantes cuestionen mi forma de dar cátedra y los contenidos propuestos?
5. ¿son realmente importantes los contenidos que comparto con mis estudiantes, los conduce a pensar?
6. ¿pacto con mis estudiantes la forma de evaluación?
7. ¿Antes de iniciar la cátedra, ubico a mis estudiantes en contexto sobre lo que debemos lograr una vez agotados los contenidos?
8. ¿Soy consecuente con las situaciones particulares de mis estudiantes, en lo relacionado con su entorno y situación social?
9. ¿Miro, fijamente a los ojos, cuando algún estudiante me está dirigiendo la palabra?
10. ¿hago preguntas, buscando que el mismo estudiante busque la solución a su problema (preguntas orientadoras)
11. ¿Qué piensan mis estudiantes de lo que yo pienso?
12. ¿Enseño con emoción y creo en lo que enseño?

Rol del estudiante: Protagonista dentro del proceso educativo, el fin es lograr su máxima autonomía y responsabilidad, con la finalidad que este en capacidad de regular sus procesos de aprendizaje, el estudiante tiene conciencia reflexiva, cuando es capaz de autorregularse, pasando de un proceso social a uno individual, hasta llegar al proceso de autorregulación, con los compromisos que ello conlleva, de lo contrario estamos llevando a estudiantes a una mala formación, porque no tendrían conciencia reflexiva. Al final del proceso, el estudiante debe estar tan estimulado que es plenamente capaz, a través de la reflexión, de tener sus propios autos: autoimagen-autoconcepto-autoestima-autoevaluacion-autovaloracion-autoregulacion.

Manejo del contenido: Este puede ser negociado para permitir el escalonamiento del estudiante en forma progresiva, traspasando al mismo el control y la responsabilidad del aprendizaje, en el que pueda valorar de manera autónoma el logro de sus metas y propósitos, teniendo en cuenta las competencias y habilidades del aprendiz, así como identificar a dónde quiere llegar.

Para Onrubia (1996), el “sentido” remite, al conjunto de intenciones, propósitos y expectativas con las que los estudiantes se aproximan al aprendizaje de determinado contenido escolar y da lugar a la adopción de cierta disposición, más o menos favorable, a aprenderlo de manera significativa.

Sentido y disposición, desde esta perspectiva, reflejan, entre otros elementos, la manera en que los estudiantes se sitúan frente al doble carácter de dificultad y de oportunidad que, en tanto proceso de cambio, conlleva el aprendizaje escolar: “Aprender supone siempre un cierto reto o desafío, un cierto interrogante de apertura a lo nuevo, que puede experimentarse como algo estimulante o como algo difícil de soportar, como algo que vale la pena o que, por el contrario, debe rechazarse”. (p.19)

Ahora bien, Coll (1988), estableció dos parámetros para acercarse y profundizar en el tratamiento de la información que se pretende aprender, que se resumen a continuación:

Enfoque profundo: intención de comprender; fuerte interacción con el contenido; relación de las ideas nuevas con el conocimiento anterior; relación de conceptos con la experiencia cotidiana; relación de datos con conclusiones; examen de la lógica de los argumentos.

Enfoque superficial: intención de cumplir los requisitos de la tarea; memoriza la información necesaria para pruebas o exámenes; encara la tarea como imposición externa; ausencia de reflexión acerca de propósitos o estrategias; foco en elementos sueltos sin integración; no distingue principios a partir de ejemplos.

No profundizando mucho en las causas que llevan a optar por uno u otro modelo, lo que se resalta es la preponderancia que el estudiante conozca el propósito de la tarea, para que pueda comprender de qué se trata y logre vincularla con sus propias necesidades. (Solé, 2007), concluye que el hecho de que los estudiantes tiendan por uno u otro enfoque, está relacionado con diversas variables, entre las cuales está lo que se propone que hagan y los medios de evaluación.

En los contenidos, la construcción de significados y atribución de sentido, hay que tener en cuenta que el proceso requiere tiempo, esfuerzo e implicación personal, así como ayuda experta, aliento y afecto; lo cual contribuye a que haya coherencia entre lo que se espera que los alumnos aprendan, la motivación de aprender y los logros alcanzados con la satisfacción de los profesores, al comprobar que sus esfuerzos son útiles y valiosos.

La intencionalidad en el acercamiento a la tarea está directamente relacionada con la motivación (intrínseca o extrínseca), con la representación que se hace de la situación, las

expectativas generadas, el propio auto concepto y, en general, con todo lo que permite encontrar sentido a la complejidad de lo que implica aprender.

Evaluación: Evalúa el potencial de aprendizaje del estudiante, para detectar el grado de ayuda que requiere el mismo por parte del profesor, es un proceso constructivo y formador, es parte constitutiva de los procesos enseñanza-aprendizaje, dándole un mayor significado a proceso y producto.

En el transcurso de la valoración y comprensión de los aprendizajes de los estudiantes, el docente ofrece un conjunto de ayudas y de apoyos contingentes, que retira de manera progresiva en cuanto identifica que el estudiante es capaz de actuar con relación a la actividad propuesta, convirtiéndose en un dinamizador del proceso evaluativo a medida que entrega a los estudiantes la confianza para que asuman la valoración como una condición necesaria del proceso de aprendizaje y se acerquen a ella con la seguridad de potenciar sus logros y superar sus dificultades.

En la perspectiva del estudiante, la evaluación se enmarca en el socio constructivismo, cuando hace parte de sus decisiones en el proceso de enseñanza – aprendizaje, es decir, cuando el estudiante se compromete con su aprendizaje, se autoevalúa, evalúa a sus compañeros, a su maestro y al proceso mismo. Para los estudiantes la evaluación es formativa en sí misma; cuando a través de ella adquieren o transforman capacidades, formas de sentir, actuar, comprender, aprender y de utilizar estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas. De esta manera, evaluar no es una cuestión de procedimiento sino un proceso de aprendizaje consciente que permite además de construir conocimiento, dar significado y aplicación a lo aprendido.

Al afirmar que la evaluación es parte sustancial de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se reconoce, que tanto profesores como estudiantes son actores fundamentales para el logro de los objetivos y que como proceso debe ser transversal a la experiencia misma.

Se reconoce que son los estudiantes los responsables últimos del proceso de aprendizaje, el cual es subjetivo, personal e intransferible, pero este proceso no se realiza en solitario, son los profesores en su condición de mediadores quienes contribuyen a que los estudiantes logren todo lo que son capaces.

En este orden de ideas, siguiendo planteamientos de Colomina, Onrubia y Rochera (2008) se presentan mecanismos de influencia educativa mediante los cuales los profesores, consiguen incidir en los estudiantes ayudándoles a construir un sistema de significados y, por lo tanto, a realizar una serie de aprendizajes- relativos a una determinada parcela de la realidad, es decir, a un contenido concreto. De esta forma, tal como se viene expresando, el profesor, en forma progresiva, traspasa al estudiante el control y la responsabilidad del aprendizaje, en el que pueda valorar de manera autónoma el logro de sus metas y propósitos.

La evaluación inicia desde el momento en que el profesor piensa y planifica el proceso educativo, en el que proyecta el desarrollo de habilidades y competencias que tengan en cuenta las diferencias individuales y contextuales en la construcción del conocimiento, así como la intencionalidad de su función reguladora y auto reguladora, en la que, según Coll y su equipo (2008), se deben considerar tres aspectos fundamentales:

- Un seguimiento permanente y minucioso del proceso de aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta las competencias previstas.
- Valorar el proceso de aprendizaje con relación a los objetivos previstos y las competencias planteadas.

- Tomar decisiones tendientes a la cualificación del proceso.

El socio constructivismo le da un orden prevalente, diferenciándola en tres aspectos diferentes como es autoevaluación, hetero-evaluación y coevaluación, el cual desagrega y explica de la siguiente manera:

1. autoevaluación:

Acá el estudiante valora de manera reflexiva su proceso de aprendizaje, pero tiene en cuenta la construcción de conocimiento, destrezas, habilidades, responsabilidades y las relaciones dentro de la aplicación en contexto.

2. Heteroevaluación:

El profesor le da un valor al proceso de aprendizaje de los educandos, teniendo en cuenta propósitos y competencias involucradas, incluyendo dentro del mismo proceso, aspectos cognitivos, afectivos, relacionales y de aplicación en contexto, partiendo de situaciones que para el docente, la evaluación sea un proceso de comprensión, el cual, desde la complejidad, le implica hacerse parte del proceso e involucrarse, colocándose en el lugar del estudiante, pero sin perder su lugar que la comunidad le otorga como orientador de contenidos.

3. Coevaluación:

Es una valoración mutua que realizan los estudiantes entre sí, vinculándose los profesores en relación con procesos enseñanza – aprendizaje, anteponiéndose el diálogo y la negociación como una forma de construcción de significados.

Cada una de las formas de evaluación descritas requiere la comprensión de la evaluación como parte sustancial del proceso de enseñanza y aprendizaje. De la misma manera, para el logro de la evaluación en su función formativa y formadora, es necesaria la generación de espacios de confianza y de respeto para consigo mismo y con los otros, que permitan el reconocimiento, la reflexión y análisis de los logros y limitaciones tanto propias como de los compañeros. (Gutiérrez, Buriticá, y Rodríguez, 2011 p.79).

Transmisionismo conductista: Este modelo fue desarrollado de una forma muy paralela con los direccionamientos economistas del capitalismo, es por esto que se enfoca hacia una mirada “productiva” en la formación de los estudiantes, el rol del estudiante es el de adquirir y acumular conocimientos de contenidos técnicos como códigos, destrezas, y competencias observables. Se habla entonces de una “transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental que utiliza la tecnología educativa” Flórez (1994). Siendo su máximo exponente Skinner.

- El objeto de estudio es la conducta, que dependerá de la situación, la respuesta y del organismo.
- El método es absolutamente empírico, en ningún caso será subjetivo.
- La conducta está sustentada por tres pilares: la situación, la respuesta y el organismo.
- Se concibe la psicología como una ciencia aplicada cuyo fin es la predicción y modificación de la conducta.

A pesar que existen diferentes tratadistas, se considera que Skinner, (1938) fue el que más aportó al proceso de enseñanza-aprendizaje a través de comportamientos que denominó “*conducta operante*”. Esta engloba a toda conducta aparentemente espontánea, aunque no libre de regulación; aquí no se concibe al alumno como un sujeto pasivo que reacciona al estímulo, sino que es un sujeto activo que busca introducir cambios en su medio.

Objetivos: Apuntan a que el estudiante adquiera destrezas, hábitos o habilidades específicas ante situaciones determinadas (“*saber hacer*”), es decir, se trata de objetivos funcionales y prácticos, o mejor dicho, los *objetivos son operativos*.

El modelo conductista, concibe que hay aprendizaje por parte del estudiante, cuando este memoriza y comprende la información, pero no se le exige en ningún momento que sea creativo o que elabore la información, es decir, el aprendizaje debe emerger a través de conductas que sean medibles.

Figura 2.

Representa el triángulo didáctico conductista, donde se observan roles del profesor y estudiante, manejo del contenido y evaluación, visualizando como todo va entrelazado para confluir en objetivos instruccionales-guía

Triangulo didáctico: modelo conductista

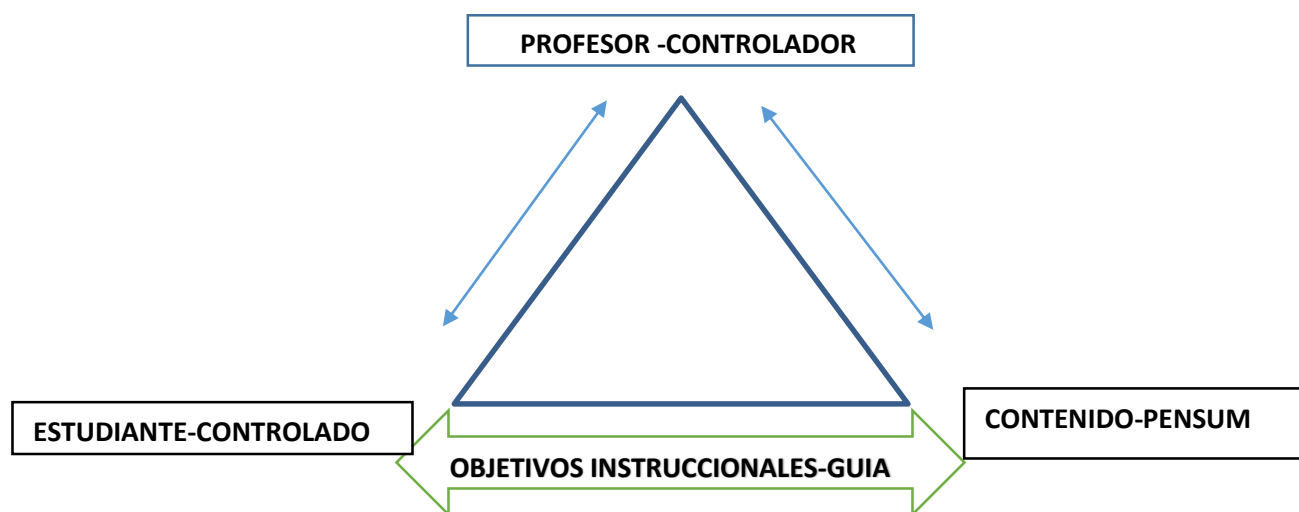


Figura. 2 Triángulo didáctico: Modelo conductista

Fuente: Adaptado de Gutiérrez, M. C.; Buriticá, O. C. y Rodríguez, Z. E. (2011), El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar

Nota: Representa el triángulo didáctico conductista, donde se observan roles del profesor y estudiante, manejo del contenido y evaluación, visualizando como todo va entrelazado para confluir en objetivos instruccionales-guía

En la gráfica 2 se observa al profesor como un controlador que tiene el dominio sobre sus estudiantes, al estudiante totalmente pasivo, esperando instrucciones del controlador, que el mismo realiza a través del pensum, buscando lograr objetivos instruccionales.

Identifica la suficiencia del estudiante para, a través de ellas, trazar objetivos que permitan conocer hasta qué punto el educando, puede llegar en determinado proceso de aprendizaje, en tal sentido, el profesor es un intermediario quien será el encargado de determinar la capacidad del aprendiz e indicar la metodología a seguir, realizando refuerzos y control de aprendizajes.

Rol del docente: Poseedor del conocimiento, organiza, planifica y dirige el aprendizaje, El docente es el sujeto activo del proceso de aprendizaje, puesto que es quien diseña todos los objetivos de aprendizaje, así como los ejercicios y actividades encaminados a la repetición y la memorización para la realización de las conductas correctas, en base a un sistema de castigos y premios.

Rol del estudiante: Condicionado por características prefijadas y rígidas del programa previamente elaborado. El estudiante es el sujeto pasivo, se considera que es como una "tabla rasa" que está vacío de contenido, y que debe trabajar en base a la repetición para memorizar y repetir la conducta requerida por el docente.

Su aprendizaje tiene un papel activo aunque es reactivo ante los estímulos recibidos.

Manejo del contenido: Conocimientos técnicos, habilidades, competencias observables, buscando el cumplimiento de objetivos instruccionales. En este aprendizaje el proceso es mecánico, asociativo, basado exclusivamente en motivaciones extrínsecas y elementos cuyo sustento radica en los arreglos ambientales y en la manipulación exterior, el aprendizaje es originado en una relación de contingencia entre el estímulo, la conducta y un estilo consecuente.

Evaluación: Según cumpla los objetivos, El aprendizaje se produce cuando hay un cambio en la conducta. Se evalúan aquellos fenómenos que son medibles y observables, resultado de un aprendizaje de estímulos y respuestas. Se basa en pruebas objetivas, como test y exámenes basados en los objetivos propuestos. El alumno habrá aprobado y obtendrá un premio por ello cuando se observe el cambio de conducta que se ha trabajado durante el curso.

No se tienen en cuenta durante el proceso de aprendizaje la motivación o el pensamiento, puesto que no son aspectos medibles ni observables.

Modelo Pedagógico Tradicional: Este modelo se preocupa por la formación del carácter del estudiante, supone una modelación del mismo a través de la voluntad, la virtud, el rigor y la disciplina, es influenciado significativamente por la corriente metafísica- religiosa de la edad media. En este se enfatiza en la frase “buen ejemplo” que viene principalmente del maestro, viendo al estudiante como un receptor de información, totalmente pasivo y en el cual se hereda la cultura de la sociedad, con el método de la observación y la repetición fomentando el uso de la memoria.

De Zubiría (2007) anota que todas las escuelas tradicionales se guían por la concepción que los niños asisten a la escuela para aprender y actuar lo que la cultura y la sociedad, determinan. Se cree entonces desde el modelo tradicional que el rol del estudiante es el de recibir conocimientos, ya que se considera que este, es una persona que debe ser orientada, llenándolo de información.

Flórez (2005) plantea que en el modelo tradicional se hace énfasis en el cultivo de las facultades del alma: entendimiento, memoria y voluntad, el método básico de aprendizaje es el academicista, verbalista que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes receptores. Un ejemplo de este método es la forma como los niños aprenden la lengua materna; oyendo, viendo, observando y repitiendo muchas veces; De esta manera el niño adquiere la “herencia cultural de la sociedad”, aquí representada por el profesor como autoridad.

La pedagogía tradicional consideraba la escuela como una institución situada por encima de los conflictos sociales, desvinculada del entorno socio - político y, por lo tanto, ideológicamente

neutral. Así, por ejemplo, se consideraba a la enseñanza pública gratuita como un logro de la sociedad moderna que permitía superar cualquier diferencia de clases y aseguraba la igualdad de oportunidades para todos los miembros de la sociedad.

En realidad ni la educación, ni la enseñanza o la escuela han sido jamás instituciones “despolitizadas” sino todo lo contrario. La enseñanza gratuita no es resultado de la benevolencia de los sectores más favorecidos ni del desarrollo del humanismo burgués, sino la respuesta a las necesidades de fuerza de trabajo calificada generada por el propio régimen capitalista basado en la industrialización.

Dentro de esta concepción educativa se pueden distinguir dos paradigmas principales:

- El primero es enciclopédico, donde el profesor es un especialista que domina la materia a la perfección; la enseñanza es la transmisión del saber del maestro que se traduce en conocimientos para el alumno.
- El segundo es el comprensivo, donde el profesor es un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia y la transmite de modo que los estudiantes la lleguen a comprender como él mismo.

Ambos modelos le dan gran transcendencia al conocimiento relacionado con otras disciplinas. En su modo de transmisión y presentación, el conocimiento que adquiere el estudiante, se deriva del saber y de la experiencia práctica del profesor, quien pone sus facultades y conocimientos al servicio del aprendiz

Resumiendo este punto de vista, el aprendizaje es la comunicación entre emisor (profesor) y receptor (estudiante) tomando en cuenta la comprensión y la relación con sentido de los contenidos.

Dentro de esta organización se encuentra el principio de la disciplina y el orden escolar. Desde luego el orden es una cosa relativa a su fin. Si el fin que nos proponemos es el de que 40 o 50 niños aprendan un conjunto de lecciones que han de ser citadas por el maestro, la disciplina debe consagrarse a asegurar ese resultado (Dewey, 1899, p.21).

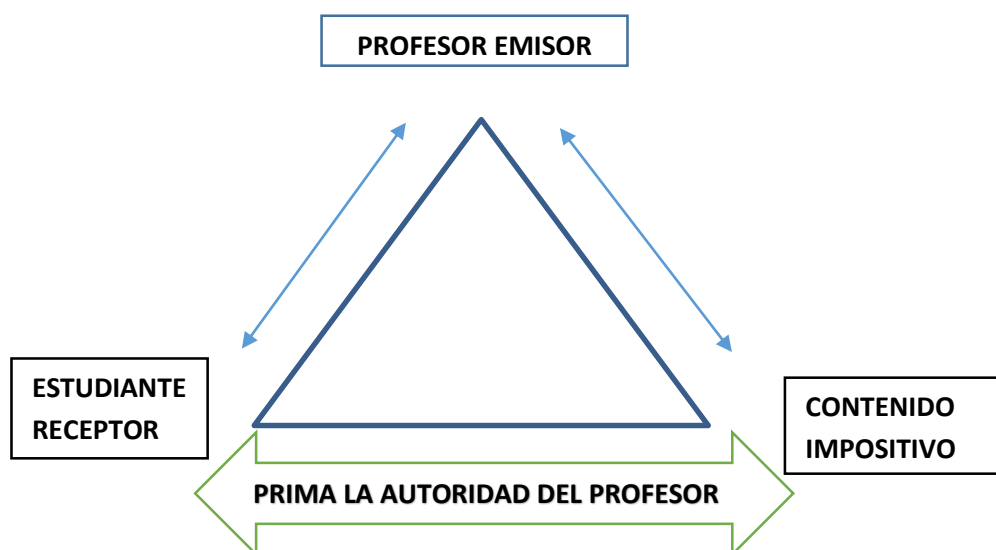


Figura. 3 Triángulo Didáctico: Modelo tradicional

Fuente: Adaptado de Gutiérrez, M. C.; Buriticá, O. C. y Rodríguez, Z. E. (2011), El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar

Nota: Representa el triángulo didáctico tradicional, donde se observan roles del profesor y estudiante, manejo del contenido y evaluación, visualizando como todo va entrelazado para confluir en como prima la autoridad del profesor.

En la gráfica 3 se observa al profesor emitiendo conocimientos, como el dueño absoluto de la verdad, a un estudiante, totalmente pasivo, solo dedicado a receptor y copiar lo que la máxima

autoridad de aula le transmite a través de imposiciones “profesor enciclopedista” que corresponden al contenido.

Este modelo tiene en cuenta la formación en valores, la ética y la moral de las personas y la sociedad, se trata de un paradigma poco plausible a la hora de llegar a los discentes, la enseñanza de hoy requiere de dinámicas diferentes que permitan interactuar entre los educandos para asimilar de mejor manera el conocimiento.

Características:

- Hace énfasis es la “formación del carácter” de los estudiantes y moldear por medio de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal del humanismo y la ética, que viene de la tradición metafísica – religiosa del Medioevo.
- Sistema rígido poco dinámico, nada propicio para la innovación, se da gran importancia a la transmisión y memorización de la cultura y los conocimientos; este modelo habitúa al estudiante a la pasividad, fomenta el acatamiento, el autoritarismo, produce un hombre dominado.
- La adquisición del conocimiento se hace a través de la memoria y la repetición, en general el profesor dicta y expone y el estudiante escucha y copia, hay poca o, ninguna participación del receptor.

Rol del docente: Único Protagonista dentro del proceso de enseñanza, con el dominio total del tema, un buen orador, sabe, dirige; es el portador del conocimiento y el único seleccionador y organizador de contenidos, métodos, técnicas y materiales. Al profesor es a quien le

corresponde transmitir sus saberes cuidando que el estudiante se apropie puntualmente de ellos ya que le exige a su alumno la memorización de lo que narra y expone ofreciéndole gran cantidad de información.

El enfoque enciclopédico es el mismo tradicional, en el que se considera que enseñar es un arte y el maestro un artesano, cuya función es explicar claramente “y exponer de manera progresiva sus conocimientos, enfocándose de manera central en el aprendizaje del alumno” (Cirgiliano y Villaverde, 2011, p.33). El maestro es un especialista que domina los contenidos de un segmento específico de la ciencia. “La enseñanza es la transmisión del saber del maestro que se traduce en conocimientos para el estudiante. Pero se puede correr el peligro de que el maestro que tiene los conocimientos no sepa enseñarlos” (Aguadelo, 2012, p.32)

Aquí, según Flórez, la meta es la formación del carácter de los estudiantes moldeándolos a través de la voluntad y la disciplina hacia el ideal humanista y ético. El método es academicista, verbalista, transmisionista, desarrollado bajo un régimen de disciplina en el que los alumnos son los receptores y aprenden a través de la imitación, el buen ejemplo y la repetición, cuyo patrón principal es el maestro. (Posner, 2003, p.15) Sobre la relación maestro alumno, el maestro es la autoridad por lo tanto es vertical. Este modelo comprende el desarrollo de las cualidades innatas a través de la disciplina. Los contenidos comprenden las disciplinas clásicas y las facultades del alma.

Rol del estudiante: Recibe información en silencio, repite y memoriza. No tiene espacio para la reflexión pues el saber ya está dado, es decir tiene un papel totalmente pasivo, lo que no le permite tener independencia cognoscitiva, llevándolo a un pobre desarrollo del pensamiento teórico-crítico. Como receptor aprende a través de la imitación, el profesor es el único especialista, con dominio de contenidos de un segmento específico de la ciencia.

Manejo del Contenido: Conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas que se transmiten a los alumnos como verdades acabadas; generalmente estos conceptos están disociados de la experiencia del alumno y de las realidades sociales, por lo que la pedagogía tradicional es también llamada enciclopedista e intelectualista. Permite patrones de imitación y repetición para moldear a través de la disciplina hacia el ideal humanista y ético.

Evaluación: No tiene en cuenta las potencialidades del estudiante, siendo básicamente cuantitativa, el mismo sistema de aprendizaje, define la situación evaluativa; debiendo el estudiante reproducir los conocimientos transmitidos por el profesor, algunas veces, de manera autoritaria y punitiva.

Este tipo de evaluación es una tarea puntual en un momento particular, es aquella que se efectúa, como su nombre lo indica, de manera tradicional, Los estudiantes siempre tienen la sensación de no saber exactamente, porqué o cómo fue, que obtuvieron una nota aprobatoria o no.

La evaluación tradicional se caracteriza por los siguientes aspectos: 1) los parámetros tienden a ser establecidos por el docente sin tener en cuenta criterios académicos y profesionales; 2) se brindan notas cuantitativas sin criterios claros que las justifiquen; 3) generalmente se hace con el fin de determinar quiénes aprueban o reprueban una asignatura; 4) tiende a centrarse más en las debilidades y errores que en los logros; 5) es establecida por el docente, sin tener en cuenta la propia valoración y participación de los estudiantes; 6) tiende a castigar los errores y no se asumen estos como motores esenciales del aprendizaje; 7) son escasas las oportunidades para el auto-mejoramiento, pues los resultados de las pruebas de evaluación son definitivos, sin posibilidades de corrección o mejora; 8) se asume como un instrumento de control y de

selección externo; 9) se considera como un fin de sí misma, limitada a la constatación de resultados; y 10) se centra en los estudiantes de manera individual sin tener en cuenta el proyecto docente. (Tobón, Rial y Carretero, 2006, p. 133).

2.3 Escuela nueva

Este modelo pedagógico aborda en gran medida, y da respuesta a las necesidades locales de una población colombiana atraída por la cantidad de niños con dificultades para entrar en un proceso de escolaridad de calidad, esta da idea de la opción multigrado rural y a la heterogeneidad de edades y orígenes culturales de los alumnos de las escuelas urbano - marginales.

Modelo que permite ofrecer los cinco grados de la básica primaria con calidad, en escuelas multigrado con uno, dos o hasta tres maestros.

Escuela Nueva	
Población	Niños y niñas
Edad	7 a 12 años
Nivel Educativo	Educación Básica Primaria
Información Básica	Modelo escolarizado de educación formal, con respuestas al multigrado rural y a la heterogeneidad de edades y orígenes culturales de los alumnos de las escuelas urbano - marginales.
Descripción	El modelo busca ofrecer primaria completa a niños y niñas de las zonas rurales del país. Integra estrategias curriculares, de capacitación docente, gestión administrativa y participación comunitaria.

Ahora bien, cabe aclarar que el inicio del abordaje de esta pedagogía en Colombia surgió a manos de Vicky Kolhbert, educadora de Santander, pero que tiene connotaciones y derivaciones de otros países, allí atribuyen el término Escuela Nueva que se refiere a todo un conjunto de

principios que surgen a finales del siglo XIX y se consolidan en el primer tercio del siglo XX como alternativa a la enseñanza tradicional.

Estos principios derivaron generalmente de una nueva comprensión de las necesidades de la infancia. La Escuela Nueva se plantea como un modelo didáctico y educativo completamente diferente a la tradicional:

se centra en convertir al niño en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque la Escuela Nueva surge en Europa en un contexto histórico propicio, ya que sus principios educativos, su metodología y su praxis escolar sintonizan a la perfección con el tipo de enseñanza que necesitan y desean las nuevas clases medias, ya constituidas como las fuerzas más modernas y progresistas de una sociedad que comienza una imparable carrera de cambios y progreso en campos tan diversos como el político y social o el industrial y tecnológico (Llano, 1990, prr. 4)

Mediante estrategias e instrumentos sencillos y concretos, Escuela Nueva promueve un aprendizaje activo, participativo y colaborativo, un fortalecimiento de la relación escuela-comunidad y un mecanismo de promoción flexible adaptado a las condiciones y necesidades de la niñez. La promoción flexible permite que los estudiantes avancen de un grado o nivel al otro y terminen unidades académicas a su propio ritmo de aprendizaje.

En este sentido, dicho modelo pedagógico se sustenta desde diferentes características propias como lo son las siguientes:

- a) Estructura organizacional: El modelo tiene un componente administrativo y comunitario que busca la integración y participación de todos los agentes interesados en la acción educativa. Para tal propósito, este sugiere la creación de espacios específicos como la

“escuela de padres” o el “gobierno de padres.” Fomentar relaciones horizontales entre todos los actores involucrados en el proceso educativo es una prioridad.

- b) Formación de docentes: La capacitación se realiza a través de talleres participativos y vivenciales que replican la metodología misma y que buscan lograr un cambio en la actitud de los docentes. Esta capacitación inicial se complementa con el apoyo de microcentros locales y regionales y a través del portal virtual Renueva.
- c) Nueva organización del aula: Se favorecen mesas que faciliten el trabajo en grupos pequeños. La organización de pupitres en hexágonos son característicos de Escuela Nueva.
- d) Flexibilidad y adaptabilidad: Los materiales didácticos son modulados para garantizar una atención individual y específica a cada estudiante. Los horarios de las clases y de los descansos se manejan de manera flexible y en función de las necesidades reales de cada clase. Se utiliza un sistema de evaluación y promoción flexible que tiene en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante.
- e) El papel central de las competencias ciudadanas: Son un eje transversal que se desarrolla principalmente desde las ciencias sociales, pero que de allí impregnan de manera coherente e intencionada a todas las otras áreas. Entre las competencias fundamentales para la convivencia pacífica, la participación y la responsabilidad democrática, se encuentran el manejo de la ira, la empatía, la toma de perspectiva, la generación creativa de opciones, la consideración de consecuencias, el pensamiento crítico, la escucha activa, la asertividad, el liderazgo y el trabajo en grupo. Además, en todos los materiales de aprendizaje, se hace énfasis en la equidad de género y la multiculturalidad.

- f) Cuidado del medio ambiente: Partiendo desde las ciencias naturales, el cuidado del medio ambiente permea todas las áreas del currículo con la intención de fomentar no sólo conocimientos, sino también actitudes, valores y comportamientos que contribuyan a la preservación y valoración de la naturaleza y sus recursos. El portal Escuela Nueva Ambiental ofrece apoyo relacionado a temas relacionados con el medio ambiente y su cuidado. Muchas escuelas tienen además un huerto manejado por los estudiantes.
- g) Creación de proyectos de vida: Otro eje transversal abarca temas relacionados al emprendimiento y el liderazgo. A través del desarrollo de un proyecto de vida, cada estudiante se centra en el autoconocimiento, construye su propia historia, identifica un inventario personal de sus conocimientos, habilidades, aptitudes y destrezas, y analiza además sus motivaciones y pasiones principales que lo llevarán a la acción.

En los 80's y 90's, cuando el Estado colombiano hizo una inversión sostenida y masiva para implementar de manera sistémica todos los elementos del modelo Escuela Nueva a nivel nacional, el programa llegó a más de 20.000 escuelas rurales del país, logrando resultados excepcionales.

Fue así como, entre 1980 y 1990, Escuela Nueva ofreció la mejor educación rural primaria en América Latina, después de Cuba, y fue seleccionada por el Banco Mundial como una de las tres reformas, en los países en desarrollo, que habían impactado exitosamente la política pública. Ahora está en más de 73 municipios de Colombia, llegando así a más de 4.600 docentes y 78.000 estudiantes desde preescolar hasta octavo grado (UNESCO, 2005).

3. Metodología

3.1. Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo cualitativa descriptiva, con la cual se busca describir las características de las prácticas educativas de la docente observada. Este tipo de investigación tiene entonces como característica principal la caracterización de un fenómeno o situación en particular, indicando características específicas o particulares del mismo, los cuales lo hacen diferenciarse de otros.

Podría decirse que uno de los objetivos principales de la investigación descriptiva consiste en conocer y caracterizar la situación o fenómeno a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos, personas. “los estudios descriptivos, buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis”. Hernández, Fernández y Baptista. (2006). El diseño de dicha investigación responde a un diseño de carácter lógico comprensivo con un énfasis descriptivo, por lo cual se habla de una investigación enmarcada en la línea cualitativa.

3.2. Unidad de análisis y de trabajo

La unidad de análisis serán las prácticas pedagógicas de una docente de primaria, de una institución educativa de la zona rural del municipio de Santuario, Risaralda. Sus intervenciones en el aula de clase, metodologías, formas, modelos pedagógicos y todos los factores que caracterizan una práctica pedagógica serán puntos de referencia para la investigación. La docente

cuenta con un perfil profesional como Licenciada en Pedagogía, actualmente desarrolla su proceso de formación en maestría y se desempeña como docente hace más de 4 años.

La escuela cuenta con 12 estudiantes entre los 6 y 13 años de edad, quienes se encuentran en grados desde transición (1 estudiante), primero (3 estudiantes), segundo (2 estudiantes), cuarto (3 estudiantes) hasta quinto (3 estudiantes), con la característica de trabajar todos juntos en un mismo salón en la modalidad de escuela nueva. Por la ubicación geográfica de la I.E se habla de un contexto rural con una estratificación socioeconómica no mayor a 2.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de la información

La recolección de la información se llevó a cabo a través de diferentes técnicas e instrumentos, acompañados siempre del registro en medios audiovisuales (Video grabadora) buscando realizar una observación más detallada acerca de las categorías a analizar.

Las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información son los siguientes.

Técnica: observación

La observación es una técnica de recolección de información en investigación, con la cual se determina un proceso de observación constante y registro continuo de los fenómenos a investigar, esta responde a varios tipos, entre ellos participante y no participante, dentro de los cuales se enmarca la presente investigación.

Instrumento: rejilla de observación

El instrumento que se construyó fue una rejilla de observación (ver anexo1) que permitiera condensar los hechos observados, pero filtrando y teniendo como base, aquellas situaciones específicas que eran coherentes con el tema de investigación.

Instrumento: imágenes fonópticas captadas a través de cámara video grabadora.

Lo que permite la observación posterior de la práctica educativa, para un análisis más concienzudo y descriptivo sobre circunstancias de modo, tiempo y lugar.

Instrumento: Entrevista

Otro de los instrumentos utilizados en la recolección de la información, fue una entrevista estructurada que permitió conocer de forma cercana y propia las concepciones de la docente frente a sus prácticas educativas y así poder realizar después un proceso de comparación entre sus concepciones y su realidad. (Ver anexo 2)

3.4. Procedimiento

La forma en la cual se recoge la información es por medio de las técnicas e instrumentos anteriormente mencionados, el procedimiento inicia con la aplicación de la entrevista a la docente que se observa, seguidamente, se pasa a observar cada una de las clases de ciencias sociales de la docente, la observación se realiza por 4 sesiones de 50 minutos cada una y se diligencia la rejilla de información, donde se condensaron los datos que son relevantes para la investigación, además, se considera pertinente y necesario tomar registro fílmico de las sesiones,

ya que estas grabaciones apoyarán el proceso de organización de la información y permitirá hacer un análisis más detallado y objetivo.

El procedimiento se organiza por fases, la fase inicial o de sensibilización es la comprendida entre el dialogo con la docente, la consecución de la unidad de análisis y la aplicación de la entrevista. La fase de desarrollo o ejecución, se enmarca en el desarrollo de las sesiones y la observación y filmación de las mismas, y la fase de cierre comprende entonces el momento en el cual se revisa y organiza la información para el posterior análisis.

4. Análisis e interpretación de los resultados

El análisis se realiza a partir de la información recolectada, analizando estos datos extraídos de la práctica educativa de la docente a la luz del referente teórico que rige la investigación. Las categorías a analizar son aquellas que en los registros se evidencian de forma repetitiva o son identificables y relacionables a un modelo pedagógico.

Inicialmente se tiene que las categorías para el análisis se establecieron a través del desarrollo del triángulo didáctico en el marco teórico: el rol del docente, el rol del estudiante, el manejo de los contenidos y la evaluación. Estas categorías guiaron la revisión por las transcripciones de las cuatro sesiones durante la cuales se grabó la práctica educativa de la docente, de estas se extrajeron los aspectos más relevantes respecto a las categorías ya mencionadas y que tenían que ver con la pregunta de investigación y los objetivos.

Secuencialmente con los grupos de categorías definidos se construyó un diagrama comprensivo en donde se integraron las categorías conceptuales. La categorización central es la práctica educativa, que adquiere sentido a través de subcategorías como el contexto de la práctica en sí misma, las acciones generales que emergen de la misma, captando la dinámica y la naturaleza evolutiva de los acontecimientos para analizar tanto la estructura como el proceso.

Su representación en el siguiente diagrama incluye los conceptos de forma general dejando a un lado algunos aspectos más específicos que son planteados en el desarrollo descriptivo que posteriormente se analizara, diseccionando conforme al problema planteado y los objetivos propuestos.

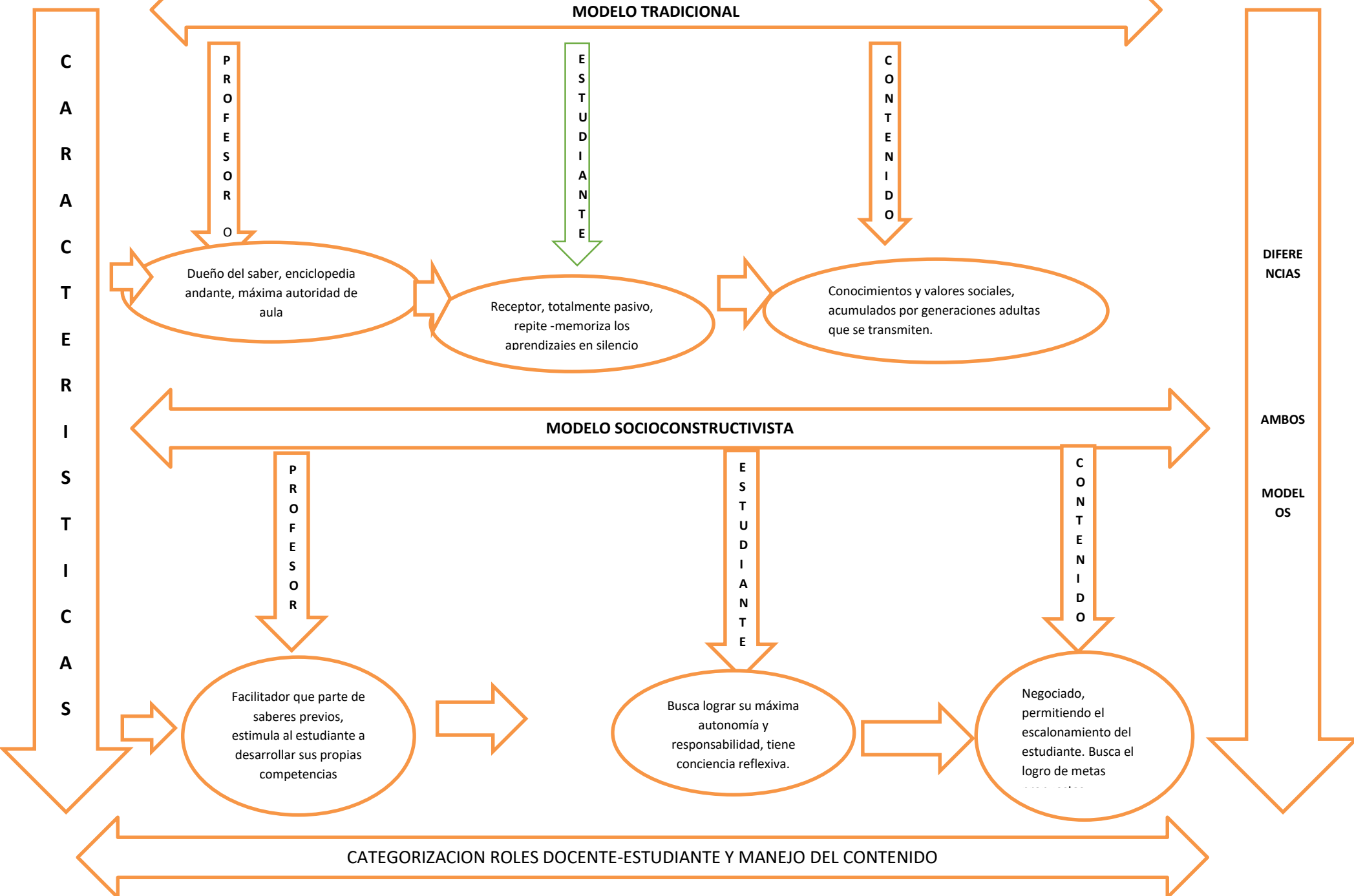


Figura. 4 Diagrama comparativo, mediante el cual se establecen diferencias de las características modelos tradicional y socio constructivista, categorizando los roles del Profesor-Estudiante y Manejo del contenido

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se presenta el desarrollo descriptivo en el contexto de la práctica educativa de la docente observada, teniendo en cuenta los anteriores planteamientos y el diagrama, aportando evidencias o códigos vivos en el análisis de cada una de las categorías.

En aras de dar mayor claridad en la descripción se utilizarán las siguientes convenciones: Profesora se identificara con la letra P; los estudiantes serán los de la letra E y los números del 1 al 12, teniendo en cuenta que se encuentran 3 de género femenino y 9 de género masculino, a las chicas se les identificarán con los números 1, 2,3. Mientras que, a los chicos serán los números del 4 al 12.

4.1 Análisis práctica en las categorías de rol del docente y rol del estudiante

P: “Buenos días niños, - algunos responden, otros no- “hoy vamos a hablar sobre la diversidad ¿qué entienden ustedes por esa palabra? “ Adentrándose en el tema a estudiar, la profesora inicia con una pregunta, que es como una idea para iniciar clase, no todos los niños responden al saludo, ya que unos lo hacen y otros no y la profesora continúa con el tema a tratar, lanzando inmediatamente la pregunta sobre si entienden el concepto que va a explicar en la clase; pero igual solo algunos estudiantes dan su concepto y la profesora continua la clase sin realmente hacer una indagación real y a todos los estudiantes sobre lo que saben previamente del tema a trabajar.

Continuando con el tema propuesto en la clase. **P:** Señalando las imágenes – **“¿qué significan para ustedes estas imágenes, que mensaje les envía?” E12: “Algunas imágenes**

tienen cara triste y otra alegres, pero no sé cuál es la diferencia". Tratando de hacer más interesante la clase, la profesora busca una mayor atención de sus estudiantes, les presenta imágenes que contienen caras de diversas personas, esto lo ejecuta utilizando unos hilos o cuerdas, que están previamente instalados de frente a todos, donde cuelga unos cuadros, allí se observan personas, pero el direccionamiento o forma de abordar el tema, no queda aclarado, lo que hace que los chicos reaccionen a la primera impresión que les causa ese material didáctico, esto ocurre, a pesar que existen otras estrategias que facilitan la aprehensión cognoscitiva de los procesos, buscando un mejor empoderamiento de los temas por parte de los estudiantes, que abre el camino hacia una concertación sobre los objetivos propuestos y las metas a alcanzar, permitiendo el escalonamiento del aprendizaje.

P: "cada uno debe salir al tablero y escribir con un marcador lo que ustedes consideran que representan esas imágenes." E9: **"Una de las imágenes parece que es la de un policía, por el traje verde"**. E5: **"En las imágenes, se observan personas vestidas de manera diferente."** E1: – **Señala una imagen– "Esa señora se parece a mí mamá** "La profesora, sin que haber explicado hacia dónde quiere llegar con los ejercicios y conceptos, busca comprometer a los estudiantes, buscando obtener mejores resultados en la compartición de contenidos, motivo por el cual propone una actividad que deben ejecutar saliendo al tablero y escribir el concepto sobre lo que ellos consideran representa esas imágenes. Los estudiantes simplemente están asimilando lo que la profesora les está indicando, pero no se evidencia un desarrollo de pensamiento propositivo, haciendo que el estudiante empieza a tener una conciencia reflexiva frente al proceso propuesto.

(E6) "yo escribí que no se debe molestar a los que son diferentes." El estudiante aún no se apropia del contenido, no tiene un norte definido, no evidencia explicación alguna de hacia dónde

quiere llegar la profesora con las actividades propuestas, teniendo en cuenta que esta situación se desarrolla en el área rural, los chicos solo se limitan a expresar con base en sus vivencias, lo que para ellos significan los temas. Tener en cuenta los entornos, es fundamental en cualquier proceso de aprendizaje, sobre todo cuando se trabaja con niñas, niños y adolescentes haciendo énfasis en que los saberes son significativos cuando son contruidos por los mismos alumnos, logrando modificar sus estructuras mentales y buscando alcanzar mayores niveles de complejidad y de integración en las mismas.

P: “¿quién de ustedes es creativo o artístico, que saben hacer relacionados con el arte, o con lúdicas?” E3: “Yo se cantar”.E5: “Yo también canto”.E7: “Yo se algo de poesía”.E4: “Yo se contar cuentos” Deja al libre albedrio del estudiante su capacidad para ejecutar actividades, lo que los anima a realizar aportes, sin insistirles ni señalar ninguno, lo que les permite cierta libertad de hacer expresiones artísticas, de manera voluntaria, lo que, por obvias razones, les genera confianza en sí mismos, generando así un estímulo a la creatividad, podría ser acertado este ejercicio, ya que permite una interacción inter-pares y orientador. Situación que permite liberar el pensamiento, ya que se evidencia autonomía del educando en los procesos, cuando responden a ese estímulo demostrando su interés en vincularse a ese proceso grupal.

(E6) “ya le dije a mis papás que era la diversidad.” Algunos estudiantes podrían estar asimilando lo que la profesora quiere que ellos aprendan, hasta el punto que lo viene compartiendo con sus padres. Aclarando que, si bien el estudiante comparte lo que ha aprendido en la escuela con sus familiares, esto no determina que el mismo haya comprendido a cabalidad el concepto que se quería enseñar, aunque se puede evidenciar un interés particular por el estudiante al comunicar sus aprendizajes con las demás personas. Se evidencia un intento

socializador de aprendizajes por parte del educando, quien, de manera desprevenida, comenta sus vivencias de aula.

P: “El primero que llegue al tablero, tendrá la oportunidad de escribir palabras relacionadas con la diversidad. “ E4 Escribe “respeto” E9 Escribe “diferente” E11 Escribe “raza” La profesora trata por todos los medios, (salta de una actividad a otra), que en la mente de estudiantes, queden muy claros todos los conceptos que tengan que ver con la diversidad, la cual radica en el respeto por las diferencias, la alteridad, de allí que hace actividades lúdicas para articular contenidos, ubicándolos en el plano de ejercicios sobre el tema, que deben quedar plasmados por escrito en el tablero. Se considera este ejercicio un intento que los chicos se apropien de los contenidos, buscando que ellos saquen sus propias conclusiones sobre el significado de la diversidad.

P: E5, E8, E10 “¿ustedes porque no participan y no han escrito nada?” La profesora llama al orden a algunos estudiantes, esto hace parte de la práctica formativa, que se podría ver como que ella es la emisora y los chicos los receptores, tratando de darle un poco de orden y disciplina a la clase, durante la compartición de contenidos, lo que hace es llamar la atención, parece que no cuenta con otras estrategias para hacer que el estudiante se interese más en su clase, es decir no se evidencia una facilitación a la participación activa del estudiante. Situación que se considera como actuación autoritaria, totalmente impositiva, salida de todo contexto disuasivo que permita, con solvencia, que los educandos asimilen el proceso.

E8: “Voy a poner pies”-escribe la palabra- “pie” (Pregunta E1) “¿Por qué escribieron pie?” El estudiante tiene claro que la palabra “pie” no tiene nada que ver con la diversidad ni la interculturalidad, por eso, al darse cuenta de esa incoherencia, de inmediato llama la atención a

sus pares, es evidente entonces que el estudiante ha formado sus propios conceptos, pero, esta vez, de manera errada, ya que escribe una palabra que no tienen nada que ver con la diversidad, aclarando que no todos los estudiantes están errados, ya que uno de ellos reclama por la presunta equivocación de su compañero de clase. La profesora otorga la razón al estudiante que observa el desacierto **P: “tiene razón, hay no tiene por qué ir la palabra pie”** es evidente entonces que esa palabra no hace parte de la diversidad y que algunos chicos así lo hacen notar durante los ejercicios, pero da la impresión que los objetivos son instruccionales, direccionados a un fin, que puede ser el de solo asimilación del contenido.

P: - La profesora entrega por parejas una imagen cuyo pie de página reza-**“La solución está en ti, actúa. ¿Qué les dice esa frase con respecto a la imagen?”** Utilizando como estrategia imágenes, ubica los estudiantes para que en pareja expresen que quiere decir o lo que significa para ellos ese contenido, insiste en que no sean repetitivos y solo busque la descripción del material propuesto y la frase que aparece como pie de página, tratando que los educandos relacionen lo escrito con lo que aparece en el dibujo. Teniendo en cuenta que el tema propuesto desde el principio, es el de la diversidad, se considera que no hay una coherencia entre el contenido y el presente ejercicio, tampoco se evidencia una secuencia clara y explícita que permita un mayor desarrollo de pensamiento por parte del estudiante, direccionándolo a objetivos claros, que debieron ser pactados desde el inicio de la práctica de aula.

Se acaba el video- **P: “Listo, vengan pues y hablamos de lo que paso en el video”. E12: “No entendimos nada porque hablan diferente” P: “¿Quién entiende o quién sabe alguna palabra del idioma que están hablando en el video?” E7: “Estaban rapeando.” P: “Estaban rapeando, ¿cierto? pero ¿quiénes eran?” E5: “Eran indígenas.” E7: “Porque hablaban muy chistoso” –entre risas- E12: “El hablado es muy chistoso”. (P) “¿El hablado les parece**

chistoso – pausa y mirada al grupo en general - **“Esto es lo que hemos venido hablando todos estos días”**. – Pausa y mirada al grupo en general - **“Simplemente son diferentes, pero eso no implica que sean chistosos.”** La profesora a partir de los ejercicios con los estudiantes intenta llegar a una reflexión conjunta con ellos, con base en el tema del video, donde aparecen algunos indígenas hablando y bailando rap, pero finalmente no permite que ellos hagan sus propias reflexiones y saquen sus propias conclusiones, buscando un mejor y acertado desarrollo del pensamiento y autodeterminación, por parte de los educandos, intenta llevar a los estudiantes hasta el punto que ellos puedan comprender y asimilar por ellos mismos, la importancia del reconocimiento de establecer las diferencias y aceptación de los otros, es decir, trata esas diferencias, relacionadas con la diversidad y la interculturalidad, pero que no culmina el proceso, precisamente porque ella termina dando las respuestas y no da oportunidades a que exista una participación más activa de sus estudiantes.

P: “Con lo que hemos visto y las palabras que escribimos la clase pasada, vamos a armar un mapa conceptual” **P: “Vea, entonces, ¿quién de ustedes sabe hacer un mapa conceptual?”** **E4: “Yo no”**. -Muchos dicen “no” en coro- **P: “¿Ninguno? Bueno entonces vamos a aprender a hacerlo”**. La profesora en su intención para que los estudiantes asimilen, ejecuta actividades lúdicas para articular contenidos, esta vez tratando de ganarse la atención de todos los chicos, propone armar un mapa conceptual, con lo cual logra llamar la atención de los educandos, ya que todos se interesan en conocer la forma de construir la estrategia, esta situación a la luz del socio constructivismo es lo que permite la interrelación e interactividad para una mejor y mayor asimilación de los procesos. Pero, obviamente, debe permitir que los mismos estudiantes indaguen la información, desarrollen los procesos y sean propositivos a partir de la

idea, buscando un mejor y acertado desarrollo del pensamiento en la apropiación de los contenidos y compartición de significados.

P: “Hacer un mapa conceptual es muy fácil, vamos solamente como a coger la formita.” - Se dirige a E6 y E8 - **“vengan para acá”** –señalando un lugar próximo- **“entonces un mapa conceptual consiste en poner solamente una palabra, pero que tenemos que hacer, un mapa conceptual es ese esquemita que tiene, concepto, flecha, concepto, flecha, tiene cuadrito, una flechita, pero conecta con otra, entonces eso lo vamos a representar con estas tarjeticas”** –enseña tarjetas a los estudiantes-, **“entonces lo vamos a hacer otra vez a especie de concurso, ¿listo?”** Todos los chicos siguen a la profesora a la parte externa del aula, ya que allí más espacio para trabajar, la docente señala el piso – **“Vamos a poner las tarjeticas acá, ustedes se van a hacer allá atrás”** –señala final de pasillo-... Es la profesora la que explica paso a paso como se debe armar el mapa conceptual, no permitiendo un desarrollo de pensamiento a través de otras estrategias en el sentido que los estudiantes sean más propositivos y acertados en el proceso, es evidente que la docente es la dueña del saber, la única poseedora del conocimiento y solo da instrucciones para que la propuesta salga como ella lo propone. Nuevamente la docente termina diciéndole a los estudiantes que deben hacer y cómo hacerlo.

E12: “¿Entonces que se vale poner?” E1: “Y si yo voy a poner diferente sexo entonces que pongo, ¿sexo?” E10: “¿Pero uno coloca las palabras y ya?” E8: “¿Estomago, puedo colocar estomago?” E4: “Yo escribí raza” Los estudiantes, a partir de la estructura que le fue dando contenido al mapa conceptual, empiezan a exponer lo que para ellos significa el proceso que le ha permitido elaborar la estrategia, basados en la ayuda didáctica propuesta por la docente. Ya en esta parte, se puede evidenciar cierto grado de escalonamiento, propio del socio constructivismo, porque los chicos empiezan a darse cuenta de las diferencias entre conceptos y

palabras y así lo expresan durante el ejercicio. Lo que denota que, la profesora reconoce los aprendizajes de sus estudiantes sobre su objetivo y que asimilen lo que para ellos se considera un mapa conceptual, tendiente a establecer las diferencias entre formas de vivir-actuar en otras culturas, que a pesar de estar directamente relacionados con nosotros, tienen otras costumbres, otras ideas y formas de ser, pero que ese solo hecho, no los hace inferiores a nosotros, pues en medio de sus diferencias, también son personas que merecen todo nuestro respeto y atención. Los educandos, escalonadamente, tratan de asimilar el proceso, incluso algunos se equivocan en el concepto, pero a medida que avanza el ejercicio, tienen una interpretación más acertada sobre el mismo.

4.2 Práctica desde el manejo del contenido

Se describe el análisis del manejo del contenido que hace la docente en el aula, a partir de las estrategias utilizadas durante la práctica educativa, como ayudas didácticas que permiten ser más acertados y coherentes en la compartición de significados, pudiendo hacer más amena e interesante la interacción profesor-estudiante.

P: - Coloca una imágenes en el tablero y señalando pregunta – “¿qué significan para ustedes estas imágenes, que mensaje les envía?” La profesora parte del significado de “imagen” siendo este un referente que le permite ahondar en la mente de los estudiantes, buscando su interés en el tema.

P: “cada uno debe salir al tablero y escribir con un marcador lo que ustedes consideran que representan esas imágenes.” Al instar los estudiantes a “escribir” la profesora, dentro de un contexto propio del tradicionalismo, invita a los mismos a escribir lo que ellos consideran la representación gráfica.

P: -Se acaba el video- **“Listo, vengan pues y hablamos de lo que paso en el video”**. Utiliza como estrategia de aprendizaje un **“video”** cuya imagen fonóptica refleja costumbres de la región donde se está llevando a cabo la práctica educativa, mostrando actividades lúdicas y artísticas que ejecutan indígenas, situación propia del entorno.

P: **“Con lo que hemos visto y las palabras que escribimos la clase pasada, vamos a armar un mapa conceptual”** Con la construcción del **“mapa conceptual”** se busca que el estudiante forme sus propias palabras sobre para lo que el significa la diversidad cultural.

P: **“La solución está en ti, actúa. ¿Qué les dice esa frase con respecto a la imagen?”**
Utilizando la palabra **“actúa”** está estimulando a los chicos a que sean recursivos en el manejo de las diferentes situaciones que deben enfrentar en la vida, propio del socio constructivismo que busca la educación integral del individuo, para que pueda desempeñarse satisfactoriamente, no solo en el aula, sino en sus interrelaciones sociales.

P: - se dirige a los estudiantes, luego que terminaran de leer un escrito, donde, al parecer, se evidencia una discriminación- Tomando como base la **“discriminación”** da a entender a los estudiantes, que ellos mismos, luego del estudio del caso, analizan el por qué se cree que en determinada situación, se presentó algún fenómeno.

P: **“Buenos días niños. Vamos a repasar lo que hicimos en la clase anterior. Para ello, vamos a dibujar y pintar algunas imágenes relacionadas con la diversidad”**. –Reparte unas hojas- Acude a la memoria del estudiante cuando menciona el repaso a **“la clase anterior”** esta situación de memorizar y repetir es propia de los modelos tradicional y conductista.

P: “Vea, entonces, ¿quién de ustedes sabe hacer un mapa conceptual?” Cuando menciona la palabra **“sabe”** parte de la premisa que ya los estudiantes han asimilado el concepto, pero aún no se tiene esa plena certeza, motivo por el cual puede encontrar respuestas negativas y positivas, dependiendo la capacidad cognoscitiva de los chicos, sus edades y grado de escolaridad, teniendo en cuenta que nos encontramos frente a la modalidad de escuela nueva.

P: “¿Ninguno? Bueno entonces vamos a aprender a hacerlo. Hacer un mapa conceptual es muy fácil, vamos solamente como a coger la formita.” Cuando menciona la **“ninguno”** parece que es la misma profesora la que, mediante este mensaje subliminal, está poniendo en duda el conocimiento y habilidades que tienen los estudiantes.

Es claro que los contenidos propuestos, en busca de desarrollar el tema de la diversidad y la multiculturalidad, fueron propuestos a través de estrategias didácticas tales como:

- *Estudio de casos:* Se propicia el desarrollo mental del estudiante, cuando, luego de leer un texto, identifican de manera clara que allí se pudo haber presentado una situación de discriminación y así lo expresan cuando son estimulados a que se pronuncien sobre ese contenido.
- *Imágenes fonópticas:* Que les permitió observar y analizar cómo no estamos solos en comunidad y que esas otras personas, aun siendo diferentes, comparten con nosotros el mismo planeta, incluso, los mismos entornos, situación que tenemos que entender y a la cual tenemos que adaptarnos, respeto y asimilación de las diversas circunstancias a las cuales nos debemos enfrentar en sociedad.

- *Imágenes-dibujos:* Que describían caras y personas, también con otras culturas evidenciadas en sus vestimentas y atuendos, que aun siendo diferentes, hacen parte de nuestra sociedad.
- *Mapa conceptual:* Construido por los estudiantes, al final del proceso, que les permitió a los educandos armar sus propios conceptos a través de palabras, buscando entendernos en la diversidad.

Aunque la docente utiliza diferentes estrategias y actividades para trabajar el tema de la diversidad no se nota una articulación clara a los objetivos y competencias a lograr se siente más bien como un activismo un “entretener” a los estudiantes.

4.3 La práctica desde la evaluación

Como se ha profundizado en los modelos tradicionales y socio constructivista, en ese mismo orden se analiza la forma de evaluar en uno y otro enfoque, estableciendo las diferencias a partir del diagrama que se ha establecido para tal fin, figura que permite una mayor claridad sobre el procedimiento y el resultado de los procesos, en cada uno de los casos.

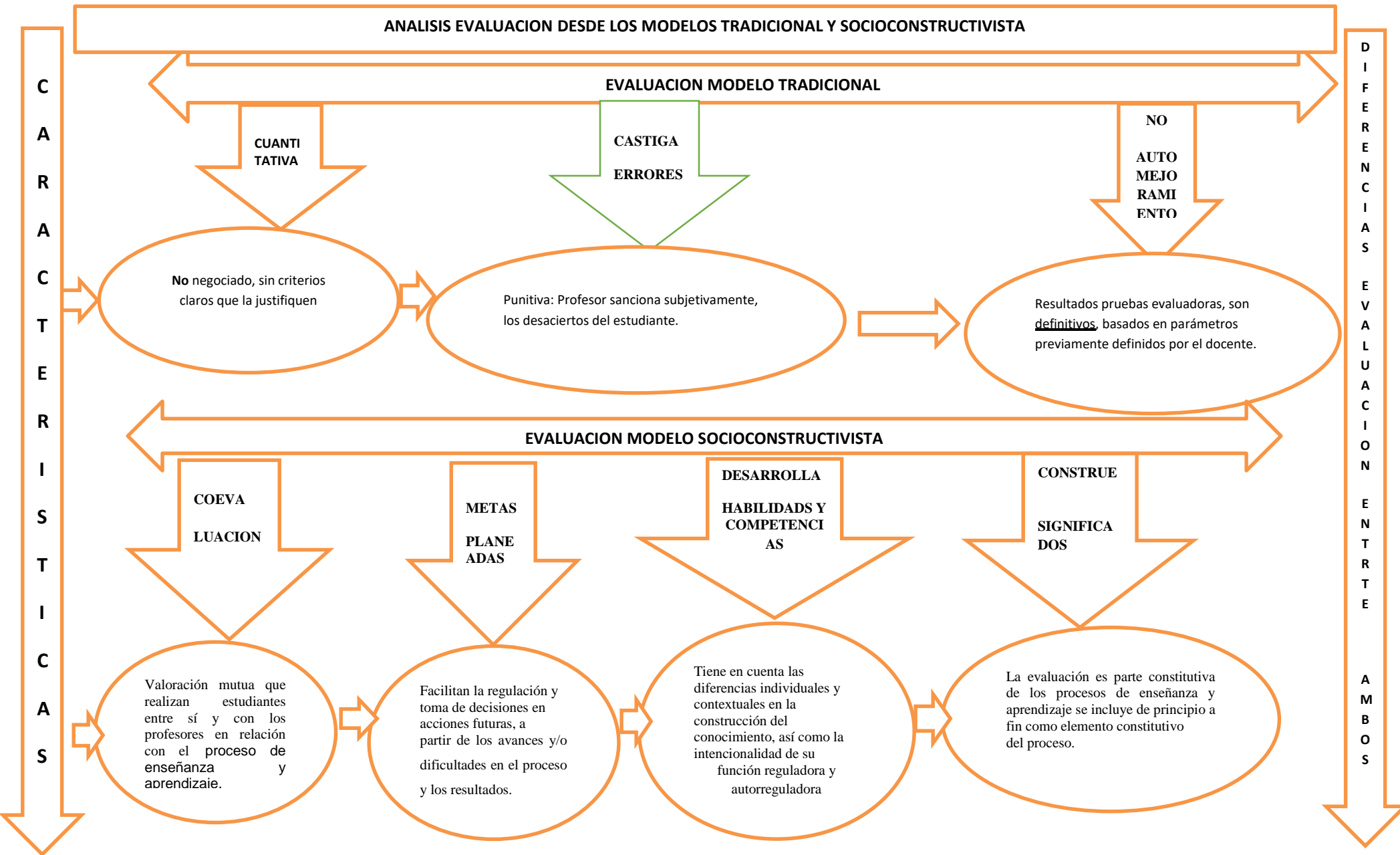


Figura. 5 Diagrama comparativo, mediante el cual se establecen diferencias de evaluación entre los modelos tradicionales y socio constructivista

Fuente: elaboración propia

Al comparar las características de cada uno de los modelos, se da cuenta que la evaluación tradicional, no facilita un desarrollo autónomo del individuo, al cual desde el inicio de los procesos le imprimen la autoridad del profesor, donde el estudiante actúa y se desenvuelve basado en el temor propio de lo que para el profesor representa y que él mismo no se “aprenda la lección, no haga la tarea, no memorice los conocimientos transmitidos”, ya que, bajo estos parámetros es como el profesor evalúa si el educando ha estado aprendiendo los conocimientos transmitidos, para definir su continuidad o no en el aula de clase, y/o si gana el año; así mismo esta concepción de evaluar ha venido siendo transmitida año por año, de generación en generación, lo que puede ser causal para que la educación no haya avanzado significativamente.

En el modelo socio constructivista, la evaluación se desarrolla antes, durante y al final el proceso y las intervenciones por medio de la observación y el registro constante. Esto, según los teóricos, es lo que se denomina una evaluación cualitativa, porque permite dentro del ambiente natural en que se desenvuelve el estudiante una mayor actividad en el proceso enseñanza-aprendizaje, con las características propias de este tipo de evaluación en la que según Coll y su equipo de trabajo (2008), debe tener en cuenta tres aspectos fundamentales:

- Recolección de datos por parte del profesor, estableciendo avances y asimilación del proceso, por parte del educando.
- Los profesores enfatizan tanto los procesos como los resultados, midiendo los contextos en que mejor se puedan desenvolver los estudiantes.

- El análisis de datos se da más de modo inductivo, que corresponde al inventario subjetivo, sobre el desarrollo del pensamiento y avances en la compartición de significados.

Pasemos ahora a realizar un análisis más profundo sobre la metodología y la conectividad directa con la evaluación, según se desprende de la teoría:

En el ámbito metodológico, y en relación directa con los momentos de la evaluación, citados anteriormente, Álvarez (2009) presenta tres niveles de acción, a través de los cuales se puede ajustar la ayuda educativa a los procesos de regulación: proactivo, interactivo y retroactivo.

Cada una de las propuestas de ayuda es, en términos de Álvarez (2009), una posibilidad para lograr y reafirmar el desarrollo de competencias, así como una estrategia para lograr el proceso de autorregulación que se propone con la evaluación.

En síntesis, la metodología en la evaluación escolar debe caracterizarse por permitir al docente regular su proceso de enseñanza y al estudiante autorregular su proceso de aprendizaje” (Gutiérrez; Buriticá y Rodríguez, 2011 p. 82)

Frente a este análisis de los resultados, concluye el investigador que la profesora durante su práctica educativa, se orienta más a enfoques pedagógicos tradicionales y conductistas que al socio constructivismo, aunque a veces pareciera que la docente trata de indagar saberes previos y utilizara algunas estrategias para hacerlo ver así, estas no concluyen, ya que no permite que el estudiante responda a esos interrogantes a través de su activa participación y/o se conforma con respuestas que no conducen a ninguna parte, con lo cual no se está logrando un aprendizaje significativo y solo se están entregando unos conocimientos para que los educandos los asimilen.

Si tenemos en cuenta a Coll, este interpreta el rol del profesor “como un intermediario entre el conocimiento y los alumnos, como el especialista que ayuda a construir o a transformar los

conocimientos dentro del aula”. Se evidencia entonces que una de las pretensiones de la docente, es conducir sus estudiantes a que conozcan la forma de ser, sus costumbres y, forma diferente de pensar y actuar, con respecto a otros integrantes que, como personas habitamos este País. De allí que el ejercicio del mapa conceptual, trata, de forma acertada, de acercarse a una estrategia más apropiada que los estudiantes asimilen el concepto, ya que todos se pararon de sus sillas, se trasladaron a otro sitio dentro de la I.E. y, con excelente actitud frente a lo que harían a continuación, hicieron el ejercicio, algunos más acertados que otros, situaciones que, a medida que avanzaba la construcción del mapa, la profesora fue corrigiendo y, en forma muy directiva, interactuó con el grupo de aprendices.

De acuerdo a la información registrada y con base en la entrevista realizada a la docente, se evidencia que la docente no refleja en sus prácticas pedagógicas tener un modelo pedagógico único, es importante recordar entonces lo que plantea Carr (2002) "no existe práctica educativa sino prácticas educativas" esto reflejado en el aula, la docente manifiesta desde la entrevista, que al parecer no se rige bajo una práctica educativa única, ni un modelo pedagógico que sustente dichas prácticas, ya que según ella, “hay cosas de todos los modelos que sirven, no podría casarse uno con una única forma de hacer las cosas, sabiendo que los niños todos responden a estímulos diferentes” (p. 45) afirmación que es discutible desde todo punto de vista, ya que para dar hilaridad a las prácticas educativas, los procesos pedagógicos deben estar identificados por un modelo específico que haga más congruente esa interacción profesor-alumno- contenido, que denote una planeación previa del desarrollo y logros (unidad didáctica) a alcanzar por los estudiantes.

Como plantea Zabala (2001), “La práctica educativa es compleja, en ella se expresan múltiples factores, ideas, valores, hábitos pedagógicos, etc.” como fue evidenciable durante el proceso de

observación y caracterización de la práctica educativa, ya que esta es influenciada notoriamente no solo por las concepciones de la docente sino también por factores inherentes al contexto y situaciones rutinarias del ámbito educativo.

Se evidencia entonces por medio de los registros consignados en los instrumentos de recolección de la información que aparecen en el trabajo de la docente, donde se muestra diferentes modelos pedagógicos como el tradicional y el conductista, tratando de verse, vagamente, al socio-constructivismo, no logrando consolidar este último como la mejor alternativa para el desarrollo de sus tareas cotidianas en el aula de clase y en la interactividad con sus estudiantes, primando entonces el autoritarismo y el enciclopedismo donde el estudiante permanece con muy poco o ningún protagonismo en el aula de clase, sometido a “instrucciones” que el profesor le transmite, buscando que aquellos simplemente sean receptores, acudiendo a la memoria de los mismos para escudriñar si efectivamente están asimilando los procesos de su práctica educativa, con lo cual no se está logrando un desarrollo integral del individuo.

5. Conclusiones

La caracterización de la práctica de la docente no evidencia que su labor pedagógica se base únicamente en un modelo pedagógico, conllevando a que la misma utilice en su práctica estrategias de diversos modelos, pero se observa que tiene marcada tendencia a ejercer su labor de docente centrada en el tradicionalismo y el conductismo.

Dicha caracterización y el contraste con la teoría permitió identificar que si bien aparece en diferentes momentos el uso de estrategias que son propias de los modelos tradicional-conductistas, estas en el aula podrían ser una herramienta de ayuda. Pero si comparamos esos enfoques a la luz del Socioconstructivismo, se puede evidenciar por sus características, ya descritas ampliamente, es mucho más acertado el proceso enseñanza-aprendizaje, con resultados óptimos y consecuentes con lo que la sociedad espera de sus jóvenes, que deben estar preparados para enfrentar los retos que los cambios del milenio le imponen, es decir, es resaltando la búsqueda del desarrollo integral del individuo, de seres críticos y transformadores de sus entornos y problemáticas.

La identificación de las prácticas pedagógicas permite a los docentes orientar y reflexionar sobre su quehacer diario, permitiéndoles ser más adecuados en la compartición de saberes, pero, ello requiere no solo de investigaciones de este tipo, que permita no solo identificar, sino también describir, desde que contextos y que enfoques se están utilizando durante la práctica de aula, para evidenciar cuales son las tendencias más relevantes y hacia donde debemos enfocarnos, para ser más acertados en la construcción de significados, que, compartidos con niñas, niños y adolescentes, serán el faro que guíe su trasegar por la vida, desde el punto de vista de la

educación integral, cuyo principal protagonista es el estudiante, propendiendo por su propio desarrollo a través de estrategias que les permita avanzar cognoscitiva y significativamente.

Como se ha logrado demostrar, los enfoques pedagógicos son la estructura en la transformación de todos los procesos que tengan que ver con la construcción de contenidos, el acompañamiento profesora-estudiante retomando de los modelos la relevancia para impartirla dentro del aula, buscando abordar a los estudiantes con los contenidos que desea sean asimilados en sus esquemas mentales, empleando estrategias como las que mencionamos durante la presente investigación, lógicamente basadas en la que los teóricos proponen ser las más acertadas a la hora de la práctica. Pero, por obvias razones, para lograr óptimos resultados, es al profesor al que le corresponde estar preparado profesionalmente para enfrentarse en su día a día, con aquellos chicos que llegan a las aulas en busca de la orientación y el conocimiento.

Con La descripción detallada de situaciones registradas empleando como instrumento de recolección de la información la observación no participativa, fue posible evidenciar desde que perspectivas y enfoques es realizada la práctica de aula de la profesora.

Aclarando que, en el análisis de la práctica, se dio especial relevancia a la visión del socio constructivismo, permitiendo observar el papel social y socializador de la educación, pues algunos de los temas trabajados en las sesiones no solo se relacionan con problemas de la comunidad, sino que además se desarrollaron en subgrupos que permitieron interactuar a los estudiantes de forma más cercana para generar sus propios saberes, ya desde la concientización de este investigador, debe, a pesar que la observación de la práctica, en ningún momento pretende intervenirla o criticarla, es necesario que se tome conciencia sobre la forma como se están abordando los procesos y si ese conocimiento transmitido, no debería ser una construcción de significados donde confluye de primera mano profesor-estudiante, buscando el desarrollo

integral de este último, debiendo tener eco el planteamiento de la Organización De Estados Iberoamericanos (OEI) para la educación la ciencia y la cultura, (2009, p.11) “La teoría y la práctica de la educación indican que uno de los elementos que más incide en el proceso de aprendizaje de niños y jóvenes tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes”

Por último, en ese orden de ideas, es importante aclarar que, la nueva tendencia educacional propende por el desarrollo integral del individuo, permitiéndole un mayor y mejor desenvolvimiento en el aula de clase, que le signifique auto determinarse y construir significados, el profesor juega un papel de mediador que facilita el andamiaje , donde se hace “importante comprender y valorar la práctica pedagógica de los docentes e ir más allá de la comprensión, no solo como herramienta de enseñanza, sino como la relación que determina el proceso de aprendizaje de los estudiantes. La manera y forma en que el docente enseña, influye directamente la manera y forma en que el estudiante aprende” Vargas y Guevara (2009 p-23)

La manera y forma en que el docente enseña, influye directamente la manera y forma en que el estudiante aprende” Se considera estrictamente necesario que el profesor debe ir mas halla de los PEI, y busque la manera más humana posible de llegar al estudiante, dentro de un proceso de formación que no solo tenga en cuenta los objetivos institucionales de cada I.E. sino que propenda por conducir al estudiante a que sea un miembro útil a la sociedad, que propenda por su propio desarrollo y que pueda actuar con absoluta independencia y sapiencia en el desenvolvimiento de los problemas que a diario enfrentamos en nuestras vidas cotidianas.

Frente al enfoque tradicional de educar, se considera que este puede dar un paso al costado, teniendo en cuenta que según De Zubiria (2006), “ El problema es que los aprendizajes tradicionales solo quedan guardados en la memoria de corto plazo, sin modificar con ello las estructuras para pensar, sentir o actuar...Al referirse a esta escuela, conceptualmente es más preciso hablar de una escuela rutinaria, mecanicista y concentrada en aprendizajes que no logran modificar las representaciones mentales ni el pensamiento de los estudiantes” Lo cual quiere decir que la memorización mecánica y repetitiva, tiene un escaso o nulo interés para el aprendizaje significativo de la memorización comprensiva, que es por el contrario un ingrediente fundamental del mismo “ La memoria no es solo el recuerdo de lo aprendido, sino la base a partir de la cual se abordan nuevos aprendizajes” Coll (1994).

Con relación al modelo de trabajo que la profesora usó durante su práctica educativa, se evidenció que tiene muchas más características que se orienta a enfoques pedagógicos tradicionales y conductistas que al socio constructivismo, aunque a veces utiliza o rata de trabajar con base a actividades menos tradicionales como indagar saberes previos y utilizara algunas estrategias para evidenciarlo de esta manera, pero estas no concluyen, ya que no permite que el estudiante responda a esos interrogantes a través de su activa participación y/o se conforma con respuestas que no conducen a ninguna parte, con lo cual no se está logrando un aprendizaje significativo y solo se están entregando unos conocimientos para que los educandos los asimilen.

Ahora bien, teniendo en cuenta el trabajo mismo desde el modelo de escuela nueva, esta se ve un poco sesgada al acompañamiento que debe hacer la docente desde su proceso educativo, ya que es el estudiante quien con apoyo de otros más capaces y el profesor como guía de este proceso que esté construye y se apropia de su conocimiento, haciendo así de este más significativo.

6. Recomendaciones

Una de las recomendaciones y a nivel general para todos los docentes, se establece a partir de la necesidad que ellos reconozcan, identifiquen, describan y analicen sus propias prácticas pedagógicas y sus referentes teóricos respecto a la misma, con el fin de mejorar diariamente sus labores pedagógicas e ir trascendiendo y aportando en la transformación de la educación.

Se hace necesario que la y los docentes revisen los sustentos teóricos actualizados y los argumentos bajo los cuales realizan sus planeaciones y basan sus metodologías y evaluaciones, ya que esto complementa su quehacer pedagógico y les permite proceder de acuerdo a necesidades y contexto de los estudiantes.

Cada docente se debe convertir en un investigador de su propia práctica revisándola y reflexionándola continuamente para poder transformarla y llevarla a lograr la metas que tiene la educación de formar seres humanos críticos, reflexivos, autónomos y capaces de lograr sus metas como individuos y como sociedad.

Bibliografía

- Avalos, B. (2002). Profesores para Chile: Historia de un Proyecto. Santiago: Ministerio de Educación. Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2013
- Benilde García Cabrero¹, Javier Loredó Enríquez² y Guadalupe Carranza Peña. 2008. Revista electrónica de investigación educativa. REDIE vol.10 spe Ensenada ene. 2008.
- Desarrollo cognitivo y educación J. S. Bruner Jesús Palacios Ediciones Morata, S.L. (2004)
- Cárdenas, Jaramillo (2013), Pereira “Las prácticas educativas en el aula, una perspectiva humanista en la pedagogía Waldorf” Tesis de Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Carmona, Vélez (2006) Pereira. Caracterización de las prácticas pedagógicas de los estudiantes de VIII semestre de Licenciatura de Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira, en la Institución Educativa San Nicolás, a partir de las concepciones de modelos pedagógicos.
- Carr, W. 2002. Una teoría para la educación, hacia una investigación educativa crítica. Morata. 3^a edición.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. Infancia y Aprendizaje, Volume 15, 1992 – Barcelona. Journal

- Coll, C. (2001) Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi, (Eds.). Desarrollo psicológico y educación, Vol.2. . pp 157-188
- Coll, C. Rochera, M. J., Mayordomo R. M. y Naranjo, M. (2008) *La evaluación continuada como instrumento para el ajuste de la ayuda pedagógica y la enseñanza de competencias de autorregulación*. Cuadernos de docencia universitaria. Barcelona: Octaedro.
- Correa, C. 2014. El reconocimiento del estilo pedagógico y la transformación de la práctica educativa en una experiencia docente universitaria. Universidad tecnológica de Pereira. Maestría en educación.
- Duque, Vallejo y Rodríguez (2013), en Manizales, “Prácticas Pedagógicas y su Relación con el Desempeño Académico”- universidad de Caldas. Tesis Maestría en educación.
- De Zubiría (2006). Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Bogotá D.C: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Dewey (1989), Como pensamos, nueva exposición sobre el pensamiento y el proceso educativo, Barcelona. Paidós
- García, Loreda, Carranza, Figueroa, Monroy y Reyes (2008) en México en la investigación denominada “Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión” Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. Revista electrónica de investigación educativa *versión On-line* ISSN 1607-4041
- REDIE vol.10 spe Ensenada ene. 2008

Guerrero, Lurduy, Sánchez, (2006). La práctica docente a partir del modelo DECA y la teoría de las situaciones didácticas. En Martínez, Gustavo (Ed.), Acta Latinoamericana de Matemática Educativa (pp. 598-603). México DF, México: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A. C.

Márquez, (2009. p78) Málaga, España, realiza una investigación denominada “La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica” Universidad de Málaga. Tesis Doctoral

Llanos (1990). Universalización de la primaria en Colombia. El programa Escuela Nueva. En La Educación Rural en Colombia: situación, experiencias y perspectivas. Bogotá: Fundación FES.

Ministerio de Educación Nacional. MEN - 2007. Al tablero 45. Educación rural.

Glaser, B., Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

Gutiérrez, M. C.; Buriticá, O. C. y Rodríguez, Z. E. (2011), El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar

Moreno, E (2010). Concepciones de práctica pedagógica. Repositorio UTP. Grupo de Práctica Pedagógica. del Departamento de Ciencias Sociales. UPN141

Muñoz-Repiso Izaguirre, M. (2006). Mejorar las relaciones entre investigación y práctica educativas. Avances en Supervisión Educativa, (1). Consultado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/163>

Martín, E. y Cervi, J. (2006). Modelo de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Marín y M. Cruz

(Directores). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. pp. 419-434. Barcelona, España: Graó.

Newman, Griffin y Cole (1991), *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en la educación*, Madrid 1991. Morata.

Núñez Cáceres (2014), Barranquilla, trabajo de investigación denominado “evaluación de la práctica docente en la educación primaria desde la pedagogía” Universidad de la Costa facultad de humanidades. Tesis Maestría en educación.

Onrubia, J. (1996). *Aprendizaje y Construcción de Conocimientos en Educación*. En: Signos. Teoría y práctica de la educación, 18. Abril Junio 1996. ISSN 1131-8600. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_46/a_667/667.html

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO, 2014. Informe de seguimiento de la ETP en el mundo. 201.

Organización de Estados Iberoamericanos. OEI - Revista Educar 2009, vol. 47/2

Piaget, J. (1969) *Psicología y pedagogía*. Ariel. Barcelona.

Perrenoud. 2001. *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra

Rafael Flórez Ochoa. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Universidad de Chile.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós

Sampieri, R, Fernández, C, Baptista, P (2010) *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). D.F., México: McGraw Hill.

- Schön, D.A. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós
- Schon, D. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú [http:// dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83](http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83)
- Skinner, B. F. (1975). La conducta de los organismos. Barcelona: Fontanella.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Vargas, L; Guevara, G2009. “Influencia de las Prácticas Pedagógicas frente a las dificultades de aprendizaje en estudiantes de quinto grado del colegio ciudad de Bogotá”
- Vygotsky (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Crítica.
- Vygotsky (1989), citado por García, (2002) *Revista Cubana de Psicología*, Vol. 19, No.2 <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v19n2/01.pdf>
- Zabala, A (1998) *La Evaluación En La Práctica Educativa Cómo Enseñar* 4 Ed Barcelona Grao.
- Zabala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. 7 Ed Barcelona: Grao.

Anexos

Anexo 1: Entrevista

Fecha:	Lugar: I.E La Marina, sede San Gabriel.
Tema: prácticas educativas	
Nombre:	
<p><i>¿Qué definición tiene de práctica educativa?</i></p> <p>Rta: La práctica educativa para mí son aquellas acciones que se realizan dentro del aula de clase para llevar a cabo el desarrollo de la misma, la práctica es lo que me define diariamente, como soy como docentes, que hago, como lo hago.</p> <p><i>¿Qué tipo de práctica educativa cree que realiza?</i></p> <p>Mmmm no sé, creo que la práctica de cada docente se basa en la construcción personal y profesional de cada docente, todos tenemos costumbres, formas y estrategias diferentes que guían nuestra práctica.</p> <p><i>¿Basada en qué modelo pedagógico planea su clase?</i></p> <p>Siempre trato de basarme en el modelo del socio constructivismo, pero sería muy egoísta decir que la ejecución de esas planeaciones, es decir, las prácticas educativas se desarrollan bajo este modelo, ya que siempre se ve en la clase que salen a relucir diferentes modelos.</p> <p><i>¿Cuál cree que es el modelo pedagógico que predomina en la ejecución de sus planeaciones?</i></p> <p>Creo que no hay uno predominante, según las situaciones de las clases sale a flote el modelo que mejor me ayude a manejar la situación.</p> <p><i>Posibles preguntas de acuerdo a las respuestas de la encuesta:</i></p> <p><i>¿Considera usted que sus clases son diferentes según utilice una u otra práctica educativa?</i></p> <p>Si claro, las clases se tornan diferentes según usted proponga estrategias de clase diferentes.</p> <p><i>¿Reconoce con qué tipo de práctica educativa o modelo pedagógico los estudiantes responden de manera más asertiva?</i></p>	

Creo que responden mejor cuando se trabaja con el socio constructivismo, aunque si se trata de disciplina es importante reconocer el funcionamiento de estrategias del conductismo y del tradicionalismo.

Anexo 2

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En éste consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de participar o permitir la participación del estudiante

identificado con documento N° _____, luego de comprender en qué consiste la Caracterización de la práctica pedagógica de una docente de la Institución Educativa La Marina sede San Gabriel, en el municipio de Santuario Risaralda, dentro de la investigación para obtener el título de magister de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Objetivo de la Investigación: Caracterización de la práctica pedagógica de una docente de la Institución Educativa La Marina sede San Gabriel, en el municipio de Santuario Risaralda.

Justificación de la Investigación: Se trata de una investigación de carácter cualitativo-descriptivo, que permitirá recepcionar información, para su posterior análisis a la luz de los teóricos con las conclusiones y recomendaciones del suscrito investigador.

Procedimientos: Se recolectan imágenes fonópticas de la práctica educativa, a través de videgrabadora, para posteriormente ser analizadas.

Beneficios: La información obtenida permitirá comprender las Características de la práctica pedagógica de una docente de la Institución Educativa La Marina sede San Gabriel, en el municipio de Santuario Risaralda.

Factores y riesgos: No existe ningún riesgo, pues es una observación sin intervención ni crítica.

Garantía de libertad: Total autonomía de profesor y estudiantes en el desarrollo de sus actividades académicas, sin restricción alguna durante las filmaciones.

Confidencialidad: Se garantiza la total confidencialidad antes, durante y después del proceso investigativo.

Recursos económicos: Por obvias razones, se entiende que los recursos económicos serán sufragados en su totalidad por el investigador.

A quien contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Luz Stella Montoya Alzate directora del trabajo de grado y/o a JAMES DE JESUS RAMIREZ CANO, investigador, móvil 3117700424

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en Santuario-Risaralda a los ____ días, del mes _____ del año 2017.

Nombre del informante Firma del informante

Cédula:

Nombre del testigo Firma del testigo

Cédula: